

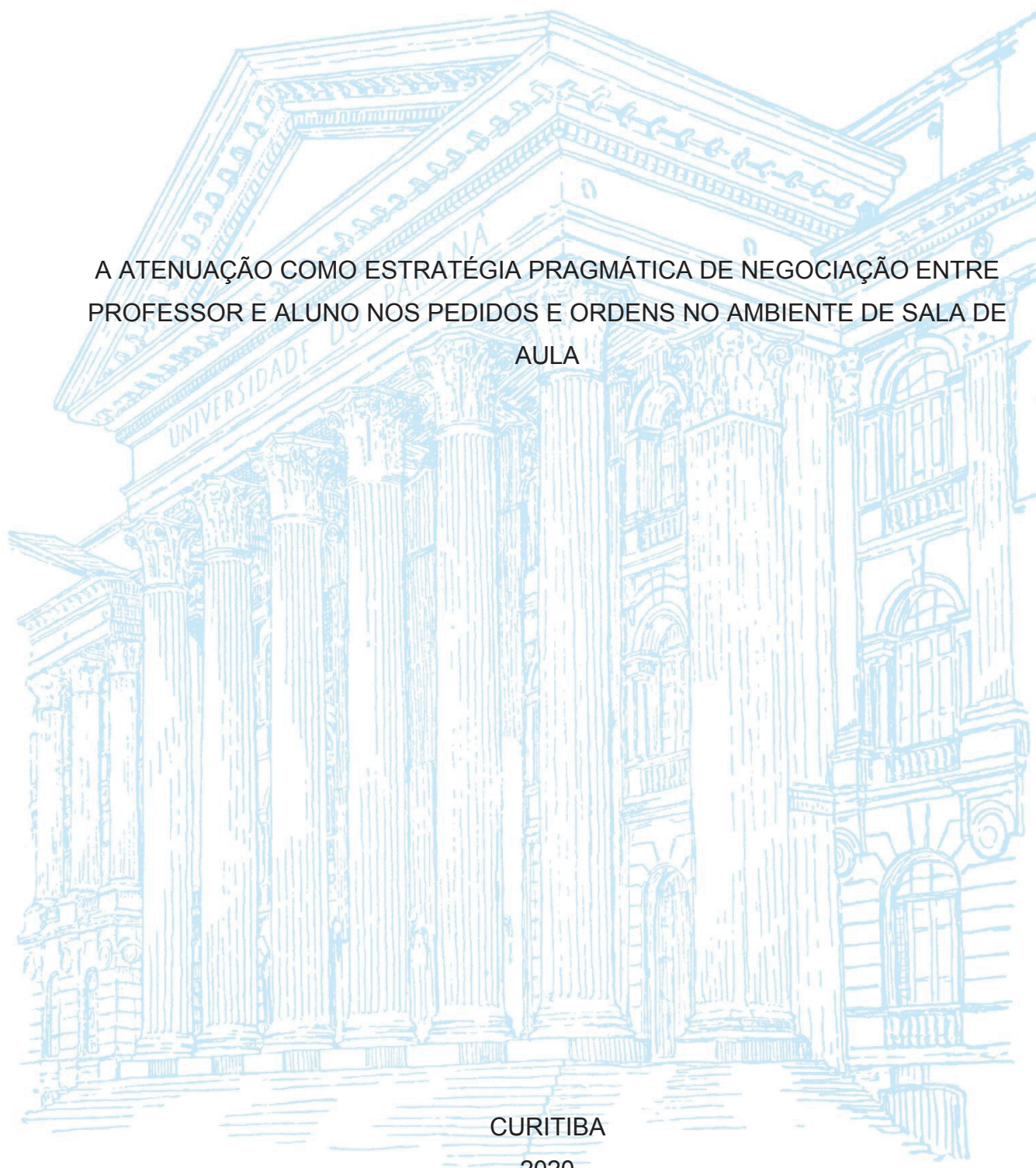
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUZI FERRAZ DA SILVA

A ATENUAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PRAGMÁTICA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE
PROFESSOR E ALUNO NOS PEDIDOS E ORDENS NO AMBIENTE DE SALA DE
AULA

CURITIBA

2020



SUZI FERRAZ DA SILVA

A ATENUAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PRAGMÁTICA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE
PROFESSOR E ALUNO NOS PEDIDOS E ORDENS NO AMBIENTE DE SALA DE
AULA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elena Godoy

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Suzi Ferraz da

A atenuação como estratégia pragmática de negociação entre professor e aluno nos pedidos e ordens no ambiente de sala de aula. / Suzi Ferraz da Silva. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Elena Godoy

1. Atos de fala (Linguística). 2. Ambiente de sala de aula. 3. Comunicação – Professores e alunos. 4. Análise de interação na educação. I. Godoy, Elena, 1947-. II. Título.

CDD – 401

ATA Nº1010

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e nove de maio de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala vídeo-conferência, R. General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **SUZI FERRAZ DA SILVA**, intitulada: **A atenuação como estratégia pragmática de negociação entre professor e aluno nos pedidos e ordens no ambiente de sala de aula**, sob orientação da Profa. Dra. ELENA GODOY. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ELENA GODOY (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), RODRIGO BUENO FERREIRA (PESQUISADOR), SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), MARIANA PAULA MUNOZ ARRUDA (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), ARISTEU MAZUROSKI JUNIOR (FACULDADES SPEI). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ELENA GODOY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 29 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

01/06/2020 16:17:04.0

ELENA GODOY

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/06/2020 11:37:24.0

RODRIGO BUENO FERREIRA

Avaliador Externo (PESQUISADOR)

Assinatura Eletrônica

02/06/2020 09:49:18.0

SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

02/06/2020 09:51:09.0

MARIANA PAULA MUNOZ ARRUDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/06/2020 20:45:45.0

ARISTEU MAZUROSKI JUNIOR

Avaliador Externo (FACULDADES SPEI)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SUZI FERRAZ DA SILVA** intitulada: **A atenuação como estratégia pragmática de negociação entre professor e aluno nos pedidos e ordens no ambiente de sala de aula**, sob orientação da Profa. Dra. ELENA GODOY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

01/06/2020 16:17:04.0

ELENA GODOY

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/06/2020 11:37:24.0

RODRIGO BUENO FERREIRA

Avaliador Externo (PESQUISADOR)

Assinatura Eletrônica

02/06/2020 09:49:18.0

SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

02/06/2020 09:51:09.0

MARIANA PAULA MUNOZ ARRUDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/06/2020 20:45:45.0

ARISTEU MAZUROSKI JUNIOR

Avaliador Externo (FACULDADES SPEI)

AGRADECIMENTOS

A DEUS agradeço, por me guiar nos momentos mais difíceis e por ter me dado sabedoria e esperança para trilhar este caminho.

Ao meu marido Aldiney, meu melhor amigo, que torce por mim desde o início desta jornada e partilha comigo todas as fases de angústias e felicidades, incentivando-me a nunca desistir. Obrigada por ter me dado condições de conquistar este sonho. Serei eternamente agradecida por todo seu amor, companheirismo, dedicação, compreensão pelos momentos em que estive ausente e, sobretudo, por sua existência em minha vida. Amo você.

À minha orientadora, Professora Elena Godoy, que desde o início acreditou em mim, compartilhando seu conhecimento e sua sabedoria, seus “pitacos”, sempre muito bem-vindos. Elena, obrigada por seus ensinamentos, sua amizade, paciência e por me mostrar o caminho para a pesquisa. OBRIGADA, Prof^a., principalmente, por me ajudar a realizar um sonho.

Aos Professores Mariana Paula Muñoz Arruda e Sebastião Lourenço dos Santos, agradeço a compreensão, dedicação e colaboração.

Aos Colegas Aristeu Mazuroski Junior e Rodrigo Bueno Ferreira pela leitura atenciosa e pelas ricas contribuições.

À Shehrazad, “menina” e Amiga, que vivenciou comigo o início desta jornada e que me acompanhou até o final. Obrigada pelas palavras de carinho, por sua amizade e por todo conhecimento compartilhado comigo.

À Ludmila Crusoé, pela amizade, por vibrar e chorar comigo no dia da aprovação. Jamais esquecerei! Obrigada por entender os momentos em que estive ausente e por sempre me incentivar, Amiga.

À Giselle, amiga que a vida me presenteou. Obrigada por me acompanhar e apoiar na fase final, mas principalmente por me motivar.

À Fernanda e à Inez, amigas que levarei por toda vida com maior amor e carinho. Obrigada pelas conversas e pelos cafés “rapidinhos”. Vocês tornaram nossas tardes mais leves e muito mais divertidas. Obrigada! Fer, obrigada pelas mensagens inesperadas, que tantas vezes tornaram meus dias melhores e acalentaram meu coração, mesmo distante você está sempre por perto.

Aos Colegas de Pós-Graduação que conheci e dividi momentos de aprendizagens, companheirismo e troca, em especial aos Colegas do grupo de

pesquisa Linguagem, Comunicação e Cognição pelos bons momentos de convívio e trocas riquíssimas de aprendizagens.

Aos Professores que participaram, respondendo ao questionário e permitindo que esta pesquisa se concretizasse. Vocês foram imprescindíveis. Muito obrigada!

E, por fim, a todos os que, de certa forma, vibraram comigo neste momento tão especial e que contribuíram para que este estudo se realizasse.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o uso da atenuação como estratégia pragmática de polidez na formulação dos pedidos e ordens no ambiente de sala de aula. O estudo tem como base principal o modelo de Brown e Levinson (1987 [1978]), a teoria dos Atos de Fala de Austin (1962) e Searle (1969 e 1975) e o estudo de Blum-Kulka e Olshtain (1984, 1989). Devido à assimetria na relação entre professor e aluno, nossa hipótese parte da percepção de que, ao realizar um pedido ou uma ordem, o professor opta geralmente pela forma direta e, atrelado a essa perspectiva, combina uma gama de mecanismos linguísticos para atenuar e, assim, conseguir a cooperação do aluno. Os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de questionários escritos, com base na metodologia fundamentada no modelo do *Discourse Completion Test – DCT* e adaptada por Dias (2014), em doze representações de situações recorrentes no ambiente de sala de aula. A análise nos mostra que a fim de cumprir com as expectativas convencionadas no institucional e na relação interpessoal, o professor faz uso de estratégias linguísticas pragmáticas de acordo com as circunstâncias contextuais e principalmente leva em conta o grau de *FTAs* ao fazer tais escolhas, a fim de manter a harmonia e evitar possíveis conflitos na interação com o aluno. Por meio das análises quantitativa e qualitativa, os dados nos mostram que o professor prefere a estratégia indireta, ou seja, a polidez negativa ao interagir com o aluno, ora a fim de manter a distância social, ora a fim de proteger sua face e imagem social no âmbito público.

Palavras-chave: pedidos e ordens; estratégias de polidez verbal; pragmática; sala de aula.

ABSTRACT

This research aims at investigating the use of attenuation as a pragmatic strategy of politeness in the formulation of requests and orders in the classroom environment. The study is based mainly on the Brown and Levinson model (1987 [1978]), the theory of Speech Acts of Austin (1962) and Searle (1969 and 1975) and the studies of Blum-Kulka and Olshtain (1984, 1989). Due to the asymmetry in the relationship between teacher and student, our hypothesis is based on the perception that when making a request or an order, the teacher generally opts for the direct form; and linked to this perspective, he or she combines a range of linguistic mechanisms to attenuate and thus achieve the cooperation of the student. The data for this research has been gathered by means of written questionnaires, based on the methodology supported by the Discourse Completion Test - DCT model and adapted by Dias (2014), with twelve representations of recurrent situations in the classroom environment. The analysis shows us that in order to meet the expectations agreed upon in the institutional and interpersonal relationship, the teacher makes use of pragmatic language strategies according to contextual circumstances and especially takes into account the degree of FTAs when making such choices to maintain harmony and avoid possible conflicts in interaction with the student. Through quantitative and qualitative analysis, the data reveals that the teacher prefers indirect strategy, i.e. negative politeness when interacting with the student, sometimes in order to maintain social distance and sometimes in order to protect his/her face and social image in the public sphere.

Keywords: orders and orders; verbal politeness strategies; pragmatic; classroom.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CIRCUNSTÂNCIAS QUE ESTABELECEM A PREFERÊNCIA DA ESCOLHA DA ESTRATÉGIA	35
FIGURA 2 – EXEMPLO EXTRAÍDO DO CORPUS	78
FIGURA 3 – EXEMPLO DE BUSCA (ALERTAS FORMAIS E INFORMAIS) UTILIZANDO O RECURSO DO WORD.....	84
FIGURA 4 – EXEMPLO DE BUSCA UTILIZANDO O RECURSO DO WORD “LOCALIZAR”	85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EXEMPLO DE GRÁFICO DOS MARCADORES DA SITUAÇÃO 1....	86
GRÁFICO 2 - TOTAL DE INCIDÊNCIA DE MARCADORES	88
GRÁFICO 3 - CONTRASTE DO TOTAL DE MECANISMOS DE ATENUAÇÃO POR SITUAÇÃO.....	90
GRÁFICO 4 - CONTRASTE TOTAL DAS ESTRATÉGIAS POR SITUAÇÃO.....	91
GRÁFICO 5 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 1.....	92
GRÁFICO 6 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 2.....	95
GRÁFICO 7 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 3.....	97
GRÁFICO 8 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 4.....	100
GRÁFICO 9 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 5.....	103
GRÁFICO 10 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 6.....	105
GRÁFICO 11 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 7.....	107
GRÁFICO 12 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 8.....	110
GRÁFICO 13 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 9.....	112
GRÁFICO 14 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 10.....	115
GRÁFICO 15 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 11.....	118
GRÁFICO 16 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 12.....	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ	36
QUADRO 2 - TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE PEDIDOS	71
QUADRO 3 - PESQUISAS QUE UTILIZARAM O DCT PARA COLETA DO <i>CORPUS</i>	76
QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS E RELAÇÕES DE PODER E DISTÂNCIA SOCIAL	80
QUADRO 5 – CLASSIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA POR IDADE, ÁREA DE CONHECIMENTO E GÊNERO	81
QUADRO 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PEDIDOS	82
QUADRO 7 – CODIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS PARA ANÁLISE	83
QUADRO 8 – EXEMPLO - MARCADORES FORMAIS E INFORMAIS DA SITUAÇÃO 1	86
QUADRO 9 - TOTAL DE OCORRÊNCIAS DOS MARCADORES E DIVISÕES ENTRE FORMAIS E INFORMAIS	87
QUADRO 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE DIRETIVIDADE	91
QUADRO 11 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	93
QUADRO 12 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 1	94
QUADRO 13 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	95
QUADRO 14 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 2	96
QUADRO 15 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	98
QUADRO 16 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 3	99
QUADRO 17 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	100
QUADRO 18 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 4	102
QUADRO 19 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	104
QUADRO 20 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 5	104
QUADRO 21 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	106
QUADRO 22 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 6	106
QUADRO 23 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	108
QUADRO 24 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 7	109
QUADRO 25 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	111
QUADRO 26 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 8	111
QUADRO 27 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	113

QUADRO 28 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 9	114
QUADRO 29 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	116
QUADRO 30 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 10.....	117
QUADRO 31 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	119
QUADRO 32 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 11.....	120
QUADRO 33 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS	122
QUADRO 34 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 12.....	122

SÍMBOLOS

#MF1.0	-	Marcadores formais
#MF1.1	-	Marcadores formais
#MI2.0	-	Marcadores informais
#MI2.1	-	Marcadores informais
#DP	-	Verificação de disponibilidade e perguntas
#J	-	Justificativas
#P	-	Promessas
#A	-	Ameaças
#D	-	Nível direto
#IN	-	Nível indireto convencional
#NINC	-	Nível indireto não convencional
#DM	-	Derivável de modo (imperativo)
#PE	-	Performativo explícito (te peço)
#PA	-	Performativo atenuado (verbos modais)
#DO	-	Declaração de obrigação (ter, há)
#DV	-	Declaração de vontade
#PF	-	Pistas fortes
#PM	-	Pistas moderadas
#IM	-	Impessoalização (ocultação dos sujeitos “eu”, “tu”).
#DIM	-	Diminutivos
#DEI	-	Dêiticos espaço-tempo (aí, ali, agora etc.).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 ATOS DE FALA, (IM)POLIDEZ: O ESTADO DE ARTE	21
2.1 OS ATOS DE FALA DE AUSTIN (1962) E SEARLE (1969).....	21
2.2 A TEORIA DA POLIDEZ DE BROW E LEVINSON E A (IM)POLIDEZ	28
2.3 AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ PROPOSTAS POR BROW E LEVINSON.....	33
2.3.1 Estratégia direta, sem ação corretiva, <i>Bald on Record</i>	36
2.3.2 Estratégia de Polidez Positiva	37
2.3.3 Estratégia de Polidez Negativa	41
2.3.4 Estratégia <i>Off record</i>	44
2.3.5 Não faça <i>FTA</i>	47
2.4 IRONIA COMO ESTRATÉGIA PRAGMÁTICA	47
2.5 DESDOBRAMENTOS E CRÍTICAS AO MODELO DE BROWN E LEVINSON ..	49
3. ATENUAÇÃO COMO ESTRATÉGIA RELACIONADA À FORÇA ILOCUTÓRIA E MITIGATORA	52
3.1 A AFILIAÇÃO E A RELAÇÃO COM A ATENUAÇÃO	55
3.2 A ATENUAÇÃO E A TEORIA DA POLIDEZ NA INTERAÇÃO DE SALA DE AULA 56	
3.3 O CONTEXTO PRAGMÁTICO E A RELAÇÃO COM A ATENUAÇÃO	58
3.3.1 O que é contexto?	58
3.4 OS ATENUANTES COMO CATEGORIA PRAGMÁTICA.....	62
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PEDIDOS.....	68
3.5.1 Mecanismos de análise para pedidos	68
3.5.2 Tipos de estratégias de pedidos.....	69
3.6 CLASSIFICAÇÃO DOS ATENUANTES GRAMATICAIS, LEXICAIS E FRASAS 72	
4 METODOLOGIA E CORPUS.....	75
4.1 ETAPAS PERCORRIDAS NO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS	75
4.3.1 Critérios para elaboração e aplicação dos questionários.....	79
4.2 COLETA DOS DADOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES	81
4.3.1 Mecanismos de análise de dados	82
5 RESULTADOS E ANÁLISE DO CORPUS	87
5.1 ALERTAS.....	87

5.1.1 Contraste da estratégia por situação	89
5.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ESTRATÉGIAS DE DIRETIVIDADE.....	91
5.2.1 Situação 1 – Avaliação.....	92
5.2.2 Situação 2 – Buscar apagador	95
5.2.3 Situação 3 – Aluno “aéreo”	97
5.2.4 Situação 4 – Leitura	100
5.2.5 Situação 5 – Ajuda para recolher os trabalhos	102
5.2.6 Situação 6 – Leitura da atividade	105
5.2.7 Situação 7 – Ajudar o aluno engessado	107
5.2.8 Situação 8 – Uso do celular.....	109
5.2.9 Situação 9 – Ajuda para apagar o quadro	112
5.2.10 Situação 10 – Recusa do aluno.....	115
5.2.11 Situação 11 – Aluno rindo	118
5.2.12 Situação 12 – Execução de tarefa de outra disciplina	121
5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	135
APÊNDICE 2 – AMOSTRA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	148

1 INTRODUÇÃO

A linguagem verbal é uma atividade intrínseca ao ser humano, e analisar os mecanismos linguísticos que são utilizados num contexto em específico é fundamental para entendermos a relação entre os usuários e suas referidas preferências linguísticas nada triviais.

Assim como toda e qualquer relação interpessoal, o processo de ensino-aprendizagem é, em sua composição, uma rede de interações entre os indivíduos envolvidos. Considerando um contexto social em que o professor é visto socialmente como o indivíduo que impõe as regras, juntamente com um sistema, além de ser reconhecido como o principal responsável pela formação formal do aluno, Silva (1998, p. 109) afirma que “quando se pensa no ambiente de sala de aula sabe-se que a relação do professor e aluno nem sempre é tranquila”. Nessa perspectiva, nossa pesquisa se inclui na área da pragmática sociocultural, em que a investigação dos dados empíricos tem como objetivo estudar os mecanismos de construção e preservação da *face* na fala do professor no Ensino Fundamental 2, além da análise que se fundamenta na identificação dos atenuadores que estão relacionadas às diversas formas de uso ao se realizar um pedido e uma ordem no ambiente de sala de aula.

Segundo Brown e Levinson (1987 [1978], p. 61-65), todo indivíduo, em uma sociedade, tem uma imagem (*face*) pública, que é preservada em benefício próprio ou em benefício de ambos os interlocutores. Além disso, para os autores, os interlocutores utilizam-se de diversas estratégias de polidez para se comunicar, pois, devido às fragilidades nas relações, tais estratégias são indispensáveis para manter e / ou estabelecer a harmonia, evitando, assim, rupturas e conflitos no convívio. Esse conceito será melhor explicado no capítulo 2.

Nesse âmbito, olhar para o usuário da língua e o uso de um elemento linguístico em função do contexto, pesquisar a questão norteadora de entender os elementos que subjazem a preservação da *face* dos interlocutores, as estratégias e os usos de manifestações verbais nos pedidos e ordens pelo professor é relevante sob o viés pragmático, pois é uma corrente teórico-metodológica que possibilita explicar fenômenos da linguagem/comunicação humana e investigar suas implicações

num contexto sociocultural, uma vez que para Stephen C. Levinson (2007, p. 9)¹ os contextos e os enunciados oferecem mais que meramente leituras e significados disponíveis nos enunciados – “por exemplo, a ironia, o enunciado atenuado e as coisas semelhantes são tipos de usos que criam novas interpretações”. Por isso, todo enunciado depende das circunstâncias de produção e, caso contrário, não passa de expressão vazia. Assim, o uso de expressões linguísticas atenuadoras (marcadores), para Brown e Levinson (1978, 1987 p. 144), modifica os atos de fala durante a interação entre os interlocutores, no nosso caso professor e aluno.

Quanto ao ambiente de sala de aula, normalmente, esse espaço se configura por relações conflituosas entre seus integrantes, e esse convívio, geralmente, constitui-se por ações que implicam ordens e pedidos, muitas vezes decorrentes e naturais dessa relação, porque o professor é o indivíduo que representa figura hierárquica superior. Considerando o ambiente de sala de aula e o jogo de interação interpessoal, em que o aluno nem sempre está disposto a aprender, a preservação e a manutenção da relação interpessoal se tornam cada vez mais intensas, uma vez que os envolvidos procuram proteger sua imagem, mantendo o compromisso institucional e social para interagirem. Assim, a sala de aula, a partir da relação interpessoal entre professor e aluno, determina e rege condutas e estruturas de enunciação que preservam o *status* social dos interlocutores e que, de maneira concomitante, desenvolvem e contribuem com o interesse pelo processo ensino-aprendizagem. Para isso, os interlocutores, na maioria das vezes, optam por escolhas verbais que preservem o *status* social da interação, cumpram seus objetivos e, conseqüentemente, colaborem com o processo ensino-aprendizagem.

Marcuschi (2005, p. 45) complementa que “(...) a conversação, por ser uma atividade em que se desenvolvem negociações permanentes entre indivíduos, apresenta sempre uma ameaça potencial à *face* dos interlocutores”. Sob esse viés, a relação professor e aluno está sob constante ameaça e preservação de autoimagem (*face*) e, conseqüentemente, há um verdadeiro jogo para atenuar os efeitos dessa ameaça. Isto é, em sala de aula, os alunos e professores, geralmente, negociam a relação e, para isso, fazem uso (ou não!) de diversas estratégias linguísticas para proteger a própria face e a do *outro*.

¹ Tradução nossa.

Silva (1998, p. 109) assegura que para que as relações sejam cordiais e se mantenham, “há um verdadeiro jogo para atenuar os efeitos de ameaças à *face* um do outro e, por isso, a negociação, por meio de mecanismos verbais, entre os interlocutores, visa a estabelecer e manter o equilíbrio nesta relação interpessoal”. Então, entende-se que os significados dos usos de enunciados em situações contextuais particulares envolvem significativas implicações para o processo de interpretação. Desse modo, conforme mencionado anteriormente, os riscos de conflitos são inerentes à comunicação, principalmente, no ambiente de sala de aula, em que se configura um contexto social fortemente institucionalizado e rotineiro, que depende de algo mais do que uma boa interação para ser produtivo.

Em relação às diferentes estratégias para manter o equilíbrio conversacional, sabe-se que toda sociedade possui suas singularidades culturais quanto às regras de convivência social e que seus significados são dependentes de um contexto particular, esperando-se que todo indivíduo respeite os costumes, valores e crenças, para e qualquer cultura. Ou seja, para conviver, é necessário se manter a harmonia e evitar possíveis conflitos inerentes a toda apropriar das normas de convivência de outra cultura. É nessa linha que Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 39) defende que a polidez é universal, pois é uma competência comunicativa que se modifica de acordo com as convenções sociais. Contudo, a polidez pode ser não universal, devido às variadas particularidades de costumes e crenças. Assim, pode-se entender que o que é adequado (polido) para um grupo social pode não ser para outro, porque os princípios de regras comportamentais são diferentes. Dessa maneira, conforme o exposto, as ações linguísticas não podem descartar os aspectos sociais e as situações contextuais, nas quais tais enunciados são produzidos. O jogo do contexto discursivo exige que os falantes adequem sua linguagem às normas culturais que subjazem a interação.

Dadas essas considerações, acredita-se que os processos interativos, por meio do uso de mecanismos linguísticos (atenuadores) como estratégia de polidez no contexto de sala de aula, podem revelar dados que auxiliem a prática educativa e contribuam com a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, visto que, no cotidiano escolar, o interesse e a motivação pelo conhecimento, normalmente, são atitudes ausentes que revelam agitação, indisciplina e desmotivação. Além disso, os dados obtidos podem revelar a forma como ocorre a negociação entre os envolvidos e como os interlocutores se comportam nesse ambiente, principalmente o

professor. Na tentativa de entender as implicações das relações interpessoais, os estudos empíricos na pragmática intercultural têm dedicado atenção considerável às várias formas e estratégias que os falantes usam em diferentes atos de fala, pois, a partir desses estudos, é possível ter subsídios significativos de como cada campo da atividade linguística se posiciona, ainda que seja de forma “impensada” socialmente em determinadas situações discursivas, além de desmistificar, socialmente, possíveis estereótipos em relação a outras situações discursivas e, conseqüentemente, evitar os tão temidos conflitos comunicativos. Dessa maneira, torna-se interessante investigar os elementos linguísticos utilizados no ato dos pedidos e das ordens na práxis comunicativa entre os principais interlocutores dessa interação: professor-aluno.

Briz Gómez (2012) explica que na comunicação a atenuação é mais recorrente em contextos e situações discursivas em que se exigem maior formalidade e planejamento, por isso quanto mais formal for uma interação, maior será a atividade atenuadora. Desse modo, o contexto de sala de aula é formal, logo o professor controla mais sua fala e, conseqüentemente, há em maior frequência estratégias e táticas de atenuação. Além disso, acreditamos que esta pesquisa possa servir como base para conscientizar o professor sobre como suas escolhas comunicativas, ao realizar um pedido ou uma ordem, podem impactar a interação com aluno. Este estudo se justifica também por contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao objetivo geral, esta pesquisa se propõe a investigar, a partir da perspectiva pragmática das teorizações dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969) e da Teoria da Polidez (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978]) as estratégias pragmáticas de atenuação utilizadas nos atos diretivos de pedidos e ordens nas interações entre professor e aluno. A partir das teorias que envolvem a polidez e a atenuação, serão selecionadas e analisadas amostras da fala a fim de investigar os mecanismos de atenuação utilizados pelo professor, e, dessa forma, corroborar ou não a hipótese desta pesquisa.

Sendo assim, nossa hipótese parte do pressuposto de que o professor, durante a interação com o aluno, utiliza mais o discurso direto, considerando a simetria da relação, nesse comportamento “autoritário”.

Para comprovar a hipótese, serão analisados dados de 20 questionários (compostos por doze situações comuns e recorrentes no espaço de sala de aula, o que foi fundamental para o tema da investigação). Os informantes são professores

brasileiros, de diferentes disciplinas, e que atuam em sala de aula na Educação Básica Ensino Fundamental 2 na região de Curitiba – Paraná. Para tanto, a apresentação dos resultados será por meio das metodologias qualitativas e quantitativas, em razão de essa combinação auxiliar na interpretação dos dados.

No que se refere à organização dos capítulos, inicia-se com um panorama, resumido, da relação interpessoal entre professor e aluno e o uso de estratégias linguísticas para preservação da imagem de ambos interlocutores. Em seguida, explica-se a universalidade da polidez e suas relações pessoais com crenças culturais. Na sequência, apresenta-se o capítulo 2, em que se abordam teorizações dos Atos de Fala, Polidez e suas implicações.

Subsequente, no capítulo 3, apresenta-se, brevemente, o conceito que permeia o universo da atenuação como estratégia pragmática e sua relação com o contexto.

Já no capítulo 4, explica-se, sucintamente, a proposta inicial para a pesquisa e as etapas percorridas. Também são expostas a metodologia aplicada ao estudo, a descrição da base para a escrita dos questionários que compõem o *corpus* e a descrição do perfil dos informantes.

No capítulo 5, parte principal da pesquisa, apresenta-se a análise dos dados, quantitativa e qualitativa, e busca-se a relação entre os diferentes mecanismos de atenuação presentes nos pedidos e ordens, elencando os resultados com as teorias abordadas. Por fim, o capítulo 6 traz as considerações finais sobre este estudo.

2 ATOS DE FALA, (IM)POLIDEZ: O ESTADO DE ARTE

Neste capítulo, apresentamos, em cinco seções, uma revisão das principais teorias que tratam dos Atos de fala e da Teoria da Polidez, com o objetivo de elencar as principais contribuições teóricas para embasar esta pesquisa. Além da primeira seção, o capítulo será dedicado a desdobramentos teóricos da (im)polidez e atenuação, bem como à relação de uso dos atos de fala e da polidez em sala de aula.

2.1 OS ATOS DE FALA DE AUSTIN (1962) E SEARLE (1969)

A década de sessenta, segundo Reyes (2007, p. 31), é marcada pelo período em que alguns linguistas começaram a se interessar pela fala cotidiana seguindo os passos de filósofos da linguagem. Foi nessa época que Austin (1962) lançou a Teoria dos Atos de fala. Também nessa fase, a linguagem passou a ser estudada com base em suas manifestações e relações para adquirir sentido e passou a ser vista como artifício social, começando a ser entendida como o pilar da comunicação linguística. Segundo Levinson (2007, p. 287), “de todas as teorias dos usos linguísticos, a teoria dos Atos de fala foi a que suscitou o interesse mais amplo”. Na Psicologia, por exemplo, o *boom* dos estudos sobre a aquisição de linguagem pode ter origem na teoria dos Atos de fala.

É importante salientar que em consonância com as reflexões e ideias de Austin, o filósofo Wittgenstein, num segundo momento da sua carreira, em que abandona a análise de língua pela perspectiva da lógica, aproxima-se da pragmática e passa a estudar a linguagem de forma empírica, relacionando-a ao uso. Para Wittgenstein (1979 [1958]), as atividades linguísticas são articuladas e estabelecidas por meio da analogia a um jogo de xadrez, porque, assim como um jogo, a linguagem possui suas peças e regras, que são representadas dentro de um contexto, e cada peça possui características particulares, permitindo a interação dentro um contexto linguístico específico. A partir de todas as possíveis interpretações que se pode ter de um enunciado, Wittgenstein passa a caracterizar os atos de comportamentos linguísticos como jogos de linguagem que desempenham seus papéis em situações específicas. Nesse sentido, a linguagem é considerada viva e ganha significado a partir de um contexto cultural e histórico, considerando, assim, as regras estabelecidas num determinado contexto.

Dentro da teoria que estabelece a atividade linguística como ação, Austin (1962) declara que certas expressões (como “eu os declaro marido e mulher”, “eu te batizo”, etc.) não devem ser avaliadas em termos de valor de verdade, uma vez que não podem ser avaliadas apenas como verdadeiros ou falsos, mas servem também para *fazer* coisas. Para o filósofo, (1979 apud LEVINSON, 2007, p. 290) o que faz desses enunciados especiais é que eles “não são usados só para *dizer* coisas, isto é, descrever estados de coisas, mas sim ativamente para *fazer* coisas”.

Austin declara e divide enunciados especiais como **performativos** (que permitem realizar algo), diferenciando-os dos **constativos**, responsáveis pelas declarações e asserções. O autor propõe que os performativos não devem ser avaliados quanto ao valor de verdade, mas sim proferidos a partir de determinadas regras contextuais, o que o autor denomina **condições de felicidade**. Assim, tanto as circunstâncias quanto os participantes devem ser adequados para a realização bem-sucedida de um ato de fala. Por exemplo, em uma cerimônia de casamento, para que a declaração “Eu os declaro marido e mulher” tenha validade, ela deve ser enunciada por um padre, pastor ou um juiz de paz, ou seja, alguém que tenha autoridade para, de fato, realizar tal ato. Portanto, ao contrário dos constativos, que são avaliados em termos de verdade, os performativos devem respeitar convenções específicas relacionadas às situações e, para darem certo, precisam cumprir as **condições de felicidade**. Isto é, para que um enunciado performativo não fracasse e seja bem-sucedido (seja feliz, como dizia Austin), é indispensável que as circunstâncias sejam apropriadas.

Além de introduzir à filosofia da linguagem, a noção do uso da linguagem como ação e que respeita determinadas regras de usos e de situações, Austin afirma que ao dizer algo o interlocutor realiza atos de fala com base em três princípios ou atos, os quais, segundo o autor, são simultaneamente realizados e interdependentes. São os atos: locucionário, ilocucionário e pelocucionário.

Ainda que esses três atos se realizem ao mesmo tempo, é essencial distinguir suas diferenças, uma vez que cada um possui características próprias. (ESCANDELL, 1996, p. 60). A saber:

- i. Ato locucionário – é a estrutura de uma sentença; é o ato de dizer algo, de emitir sons seguindo as regras de língua como uma representação do mundo;
- ii. Ato ilocucionário – é a função comunicativa; refere-se à intenção do falante,

isto é, o falante declara o enunciado para satisfazer a *força* convencional estabelecida a ela, como, por exemplo, dar uma ordem, fazer um juramento, fazer uma promessa, etc.

iii. Ato perlocucionário – é o efeito; está relacionado ao efeito que o falante quer alcançar com seu interlocutor: agradar, persuadir, intimidar, aborrecer, etc.

(LEVINSON, 2007, p. 300)

No que diz respeito à noção do ato locucionário, quando o professor enuncia ao aluno “*Guarde o celular, estamos em aula*” (exemplo do *corpus*), ele faz uso da estrutura linguística do português ou da língua alvo. Para isso, ele emite sons, organiza a sentença de acordo com as regras gramaticais. Simultaneamente, com o ato ilocucionário o falante está dando uma ordem – ainda que inconsciente -, ou seja, a função comunicativa se realiza em consonância à emissão em conformidade com o procedimento convencional estabelecido.

Já a realização de um ato perlocucionário pode produzir uma gama de efeitos de consequências (significados), ou seja, pode-se dizer que uma ordem pode ser interpretada de maneira diferente do que corresponde à intenção do falante. Por exemplo, o enunciado, acima mencionado, *Guarde o celular*, emitido pelo professor durante a aula, pode assumir outra versão de interpretação, sendo entendido pelo aluno como uma ameaça. Desse modo, o efeito consequente do ato perlocucionário será diferente da intenção real.

Austin (1962) distingue, cuidadosamente, esses três atos e frisa, principalmente, o quão importante é diferenciar as consequências de significados decorrentes dos atos ilocucionários e das perlocuções, uma vez que, apesar de serem interdependentes, cada um é representado por elementos de apreensão diferentes.

Além de apresentar a diferença entre os três atos que norteiam a linguagem como atividade humana, Austin contribui com os estudos da linguagem e propõe que a força ilocucionária se manifesta por meio de alguns verbos e os subdivide em cinco categorias:

- i. Veriditivos – verbos que constituem julgamentos fundamentados em evidências, como analisar, descrever, caracterizar, etc.
- ii. Exercitativos – verbos que se caracterizam por consistir em demonstrar

poder, direito ou influências. Por exemplo, designar, ordenar, aconselhar, avisar, etc.

iii. Comissivos – verbos que se caracterizam por prometer, jurar ou garantir algo.

iv. Comportamentais – verbos relacionados a atitudes e comportamentos sociais, como agradecer, dar pêsames, felicitar, fazer um brinde, etc.

v. Expositivos – verbos utilizados para argumentar algo acerca das percepções individuais, como exemplificar, afirmar, conceder, supor, postular.

(AUSTIN, 1962, p. 150)

Segundo Escandell (2011), a classificação de Austin não é exaustiva, tampouco, completa. Contudo, constitui-se de um rico e importante trabalho como ponto de partida para explicar o funcionamento e uso da linguagem sob a perspectiva pragmática, que leva em conta a dinâmica do contexto das interações e seus interlocutores, focando os fatores situacionais (pertencentes ao universo sociocultural).

Partindo dos pressupostos de Austin (a ação da linguagem e os verbos performativos constituem os atos de fala), Searle (1969) reformula a Teoria dos Atos de Fala. Contudo, diferentemente de Austin, propõe a ideia de que o que torna possível a materialização de um enunciado é um sistema de regras gerais de significado, além das circunstâncias, isto é, há uma soma de regras semânticas que coordena e permite a realização de um ato de fala. (REYES, 2007, p. 32)

Dessa forma, o filósofo (1969, p. 34-35) altera a perspectiva do ato locucionário apresentada por Austin (1962) e divide os atos de fala em: ato da enunciação e ato proposicional. Para Searle, ao proferir um enunciado, o falante faz uso concomitante de ambos elementos constituintes. Assim, todo enunciado se forma a partir da junção dos elementos sintáticos na sentença, enquanto a proposição (conteúdo semântico comunicado) faz referência ao objeto no mundo real. Por exemplo, ao enunciar a expressão “*está frio aqui*”, tem-se na práxis a realização de um ato de enunciação simultâneo a um ato proposicional, pois o enunciado faz referência a um objeto no mundo (frio). Entretanto, para o filósofo, a relação entre o significado e a forma não é suficiente para determinar o significado, uma vez que todo e qualquer enunciado pode representar diferentes interpretações, atos ilocucionários,

o que vai depender do contexto e dos interlocutores envolvidos no ato de fala. Nesse sentido, Escandell (2011) afirma que

No hay [...] un número definido de “juegos” o usos del lenguaje. Más bien, la ilusión de un número ilimitado de usos está engredada por una enorme falta de claridad acerca de lo que constituye los criterios para delimitar un “juego” o uso lingüístico de otro. (ESCANDELL, 2011, p. 67).

É importante salientar que, como consequência da possibilidade de tal correspondência entre a estrutura sintática dos enunciados (declarativa, interrogativa, imperativa, desejo) atrelada ao seu valor ilocucionário, Searle (1969) amplia a teoria, propondo uma taxonomia da fala e divide os atos de fala em diretos e indiretos, considerando, assim, que a atividade linguística se manifesta por meio de um conjunto de regras sociais que coordenam os processos linguísticos. Desse modo, um único ato proposicional pode estar afirmando algo como “*está frio aqui*”, fazendo um pedido direto ou indireto para que alguém, por exemplo, feche uma janela ou porta, ofereça um casaco ou ofereça para ligar o ar-condicionado, selecionando a opção de ar quente. Essa diferença entre os atos de fala é fundamental, uma vez que um único enunciado proposicional pode expressar diferentes significações que dependem, intrinsecamente, do contexto. Por exemplo,

- (1) *Estou com fome.* → afirmação, pedido ou reclamação;
- (2) *Estou com fome?* → solicitação de informação, mas reafirmação;
- (3) *Estou com fome!* → expressão de surpresa;
- (4) *Tomara que eu esteja com fome.* → expressão de desejo (caso o falante tenha almoçado tarde e daqui a algumas horas tenha um jantar.)

Tal fenômeno merece atenção especial, uma vez que o enunciado “*estou com frio*” tem literalmente a força de uma constatação, mas pode também ter a força de um pedido indireto, permitindo, assim, que o ouvinte infira o significado por meio das condições contextuais. O falante pode estar fazendo um pedido ao ouvinte para que este feche a porta. Nesses casos, para Searle (1969), o ato de fala constativo pode representar o valor interpretativo de um pedido quando não houver referência ao ato em si de fechar a porta ou de emprestar um casaco.

Nessa esteira, a noção central, ao tratar dos atos de fala, são as diversas possibilidades de sentido que um enunciado pode exprimir em diferentes atos

ilocucionários e, em geral, estão intimamente relacionadas a um contexto particular, possibilitando também outras significações (forças ilocucionárias), ou seja, o falante pode estar fazendo uma afirmação, uma reclamação ou um ato indireto. (LEVINSON, 2007).

A partir da perspectiva elucidada, Searle (1969) sistematiza a Teoria dos Atos de Fala e, para isso, propõe uma Taxonomia da Comunicação materializada em cinco níveis básicos:

- i. Representativos – enunciados que declaram o comprometimento do falante com a verdade da proposição expressa. A proposição “*O sol nasce ao leste*”, afirma, conclui, argumenta a verdade do enunciado;
- ii. Diretivos – enunciados que têm o objetivo de tentar persuadir o interlocutor a fazer algo por meio dos atos de fala, como aconselhar, sugerir, ordenar, comandar, pedir (as perguntas são uma subcategoria de diretivos). Os atos diretivos incluem enunciados como “*Guarde esse material, por favor, e pegue o de espanhol*” ou “*Você vai guardar o material?*”;
- iii. Comissivos – enunciados que comprometem o falante com a realização de uma ação futura, incluindo atos como prometer, jurar e garantir;
- iv. Expressivos – enunciados que incluem atos usados para expressar o estado psicológico do falante, como agradecer, desculpar-se, felicitar, desejar boas-vindas etc.;
- v. Declarações – enunciados que resultam em uma mudança imediata em algum estado de coisas (geralmente institucionalizadas). Exemplos clássicos são: batizar alguém, declarar a paz, demitir um empregado e excomungar.

Apesar de Searle propor um conjunto de categorias linguísticas por meio de três sentenças básicas (interrogativas, imperativas, declarativas), que devem ser consideradas universais e estar presentes nos atos de fala, em decorrência dos nossos objetivos propostos para este estudo, vamos nos deter somente às regras referentes aos atos diretivos, isto é, às formulações enunciativas de pedidos e ordens diretos e indiretos.

Searle sugere, também, (1969, p. 66-67) que, para produzir atos de fala diretivos, algumas regras são específicas e para isso se apoia nas normas constitutivas e nas diretrizes reguladoras. Enquanto a primeira se encarrega da

questão em que “fazer X conta como Y”, isto é, numa partida de futebol, as expressões “*Ele chutou a bola de longe e fez um gol*” e “*Ele cabeceou a bola e fez um gol*” caracterizam a mesma ideia (significado) de fazer o gol, a segunda é responsável por controlar as atividades linguísticas já existentes como, por exemplo, as sinalizações de trânsito. Nesse sentido, para que a condição diretiva do ato ilocucionário seja efetiva e cumprida, Searle (1981) apresenta um método com três regras que constituem os atos diretivos

em que o conteúdo proposicional e as **regras preparatórias** lançam um ato futuro (A) para o ouvinte (O). Acreditando que (O) tem condições de executar (A), o falante (F) acredita que O esteja em condições de realizar (A) embora não exista a certeza de que (O) executará o pedido ou a ordem de (A). A **regra da sinceridade** pretende que (O) execute (A), mas F acredita que (A) não é aceito por (O). A **regra essencial** conta com a tentativa de fazer (O) realizar (A), havendo o entendimento de que (A) não é do melhor interesse de (O). Dessa forma, a regra geral é que (A) busca uma tentativa **de conseguir (O) realize (A)**. Searle acrescenta que “[o]rdenar e comandar têm a regra preparatória adicional que consiste em que (F) deve estar numa posição de autoridade sobre (O)” (SEARLE, 1981, apud DIAS, 2010, p. 21).

O sucesso da intenção comunicativa, desenvolvida por Searle, no ato da enunciação diretiva é, então, que o falante (A) influencie o falante (B) a executar a ordem solicitada. Importante destacar que o autor elenca duas condições necessárias para que o ato seja bem-sucedido: (a) o locutor deve estar apto a exercer autoridade sobre o ouvinte; e (B) o desejo do locutor de que o ato ordenado se realize deve ser real (DIAS 2010, p. 21). Logo, para executar um ato de fala, é necessário respeitar tais condições de felicidade. Em resumo, o enfoque do autor sobre a linguagem é que “falar uma língua é adotar uma forma de comportamento regido por regras, sendo estas regras de uma grande complexidade. Aprender e dominar uma língua é aprender e dominar estas regras” (SEARLE, 1969, p. 21).

Por propor o uso da linguagem de uma forma estática e defender que essa se materializa em conformidade com o falante e sua intenção, a teoria de Searle recebeu muitas críticas. Nessa esteira, Levinson (2007, p. 305) também critica o método do estudioso, afirmando que o esquema apresentado é abstrato e que necessita de elementos para dar suporte.

Contudo, apesar das críticas, a Teoria dos Atos de Fala trouxe, conforme veremos com mais detalhes a seguir, significativas contribuições para o campo dos estudos pragmáticos, principalmente para os estudos da polidez, visto que é uma vertente de pesquisa que abriu perspectivas enriquecedoras para os estudos da

linguagem por classificar e categorizar os atos de fala ilocucionários.

2.2 A TEORIA DA POLIDEZ DE BROW E LEVINSON E A (IM)POLIDEZ

Nesta seção, é importante salientar o fato de que não pretendemos apresentar todas as fundamentações teóricas que tratam da teoria da polidez, uma vez que é um assunto amplo. Utilizaremos, principalmente, a teoria clássica de Brown e Levinson (1987 [1978]) que foi, com certeza, suporte teórico para a maioria dos estudos que se centra na produção discursiva, buscando entender as estratégias do falante sobre o efeito num contexto de relações interpessoais. A esse respeito, Dias (2010, p. 35) complementa que o modelo proposto pelos autores consegue cruzar as teorias de Searle (1969) e Goffman (1967), resgatando “a noção clássica dos atos de fala” e criando uma “base para uma nova teoria da polidez”.

Escandell (2011, p. 141) afirma que a vertente social da comunicação ocorre a partir de uma ação individual e psicológica, porém é preciso reconhecer que há princípios que são determinantes para a interpretação de enunciados “imersos em contextos e situações”. A interação com o *Outro* é um desafio, pois, em geral, o falante, para conseguir algo, trata de *atuar sobre* o seu interlocutor e, para isso, é imprescindível compreender corretamente a expressão *atuar sobre*. É comum pensar que, ao fazer um pedido diretivo (uma ordem especificamente), o falante tenha como alvo apenas seu benefício, mas ao advertir um indivíduo sobre alguma situação, é possível que haja uma finalidade, algum interesse por parte do ouvinte. Por exemplo, o professor advertindo o aluno para que pare de conversar na aula, possivelmente tenha a ideia de que se o aluno continuar conversando vai se prejudicar em determinado momento da aprendizagem ou porque ele está atrapalhando o andamento da aula. Nesse sentido, a polidez linguística se instala nos padrões de comportamento, que regem toda e qualquer interação, de forma a acolher as intenções comunicativas e sociais dos indivíduos.

Na teoria de Brown e Levinson (1987 [1978]), a noção de polidez aqui tratada se instala nos padrões de comportamentos e avaliações, que regem toda e qualquer interação e utiliza mecanismos linguísticos para manter a harmonia durante a comunicação, principalmente, quando o falante deve enfrentar um conflito entre seus objetivos e os do ouvinte, geralmente, em virtude de o primeiro não querer se indispor com o interlocutor.

A natureza dessa relação depende de alguns fatores sociais como idade, gênero, posição social, hierarquia, autoridade, o grau de distância entre os interlocutores envolvidos e, sobretudo, depende de avaliações comportamentais, as quais determinam o ritmo e equilíbrio conversacional. Nesse sentido, é inegável que o contexto cultural dita (estabelece) os comportamentos sociais de acordo com suas crenças culturais e, nessa perspectiva, para Brown e Levinson, a polidez pode ser universal e ao mesmo tempo não universal. É universal porque os princípios de convivência humana são comuns a todas as sociedades, isto é, precisa-se conviver e, para isso, é necessário apropriar-se das normas de uma cultura. Um bom exemplo disso, é que, segundo os autores, um estudo, em que se pesquisou as estratégias linguísticas e suas eficiências conversacionais máximas, nas línguas tseltal (língua maia) e tâmil (língua do sul da Índia) também foram encontrados imperativos urgentes. Em contrapartida, a polidez pode ser considerada não universal porque, além dos princípios gerais, há os específicos de acordo com cada grupo cultural, suas necessidades e crenças. Ou seja, para conviver, é necessário se apropriar das normas de outra cultura.

Contudo, isso não significa que o indivíduo vai segui-las – para desrespeitar os costumes, é preciso conhecê-los. A partir do exposto, Kádár e Haugh (2013, p. 57) complementam que a “variabilidade e as implicações morais de tais avaliações, comprovam que a polidez é inerentemente argumentativa”. Dessa forma, o enfoque do conceito de polidez explicitado é considerado sob uma abordagem que trata a “boa educação” a partir de comportamentos formados por um conjunto de avaliações sociais, estabelecidas por cada sujeito e sua cultura, os quais regulam e controlam as avaliações pré-estabelecidas e particulares.

Para Brown e Levinson (1987 [1978]), ser “educado” depende de uma avaliação que cumpra as pautas exigidas por uma cultura e principalmente reconhecidas pelos participantes por meio de um contrato conversacional da comunidade de prática em questão. Se durante a interação conta-se com certos padrões sociais e que vão ao encontro dos costumes culturais presentes em comportamentos, é compreensível entender quando um ato enunciativo é polido ou não para determinado indivíduo ou cultura. Isto é, as avaliações de comportamentos podem variar de cultura para cultura e nem sempre os indivíduos vão concordar sobre o que define a “boa educação”.

Assim sendo, o modelo de comunicação defendido por Brown e Levinson

(1987 [1978]) segue a linha pragmática da polidez como prática social, que se baseia no Princípio de Cooperação de Grice² (1957, 1975, 1978) e se centra na noção *face* concebida pelo sociólogo Erving Goffman (1967), em que:

- a comunicação é uma atividade racional que tem algum objetivo; e
- todo indivíduo deseja preservar a sua imagem, isto é, a sua imagem pública social.

Nesse sentido, o modelo de Brown & Levinson é desenhado nesses dois princípios, que se constituem como pilares da comunicação e podem ilustrar o comportamento comunicativo de um indivíduo. O primeiro tem como base a racionalidade de cada indivíduo, e as escolhas linguísticas conscientes que este utiliza para alcançar seus desejos e objetivos. Já o segundo está relacionado à imagem pública social que cada indivíduo quer manter de si e do seu interlocutor. E para Kádár e Haugh (2013, p. 57), essa é uma das mais importantes descobertas sobre a polidez até o momento.

A partir dessa perspectiva, Bravo (2005), em consonância com Brown e Levinson (1987 [1978]), traz a definição de polidez considerando a noção da imagem social

una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se supone en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo. (Bravo 2005, p. 33)

Conforme mencionado, a *face* corresponde à “autoimagem pública que todo membro (indivíduo) quer reivindicar para si” (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978], p. 58). Assim, os estudiosos definem o conceito de *face*:

² Em função dos objetivos específicos desta pesquisa, não pretendemos de maneira especial tratar da teoria da cooperação de Grice (1975, 1967, 1985), em que, resumidamente, seu percurso se baseia em princípios (implicaturas) que regulam a interpretação do enunciado para alcançar seus objetivos.

Nossa noção de 'face' deriva da de Goffman (1967) e do termo popular do inglês, que se vincula a noções de ser envergonhado ou humilhado ou "perdendo a face". Assim, a face é algo em que há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou aprimorada e deve ser constantemente zelada em interação. Em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem a cooperação do outro) na manutenção da face e na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente a face do outro depende da manutenção de todos os outros e, como se pode esperar que as pessoas defendam suas faces quando ameaçadas, e, ao defender suas próprias faces ameacem a do outros, geralmente é de interesse manter a face dos outros, ou seja, agir de maneira que assegure aos outros participantes que o agente está atento às suposições relativas à face ameaçada (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978], p. 61)³.

Dessa maneira, o conceito de *face* tratado pelos pesquisadores é assumido a partir da proposta por Goffman (1967), que afirma que em toda interação verbal entra em jogo um sistema de regras e convenções que devem ser seguidas socialmente. Assim, os falantes procuram controlar seus enunciados para preservar e manter equilibrado o processo de interação. Segundo o sociólogo, durante as relações interpessoais, tem-se a preocupação em preservar a imagem pública, isto é, a imagem que se quer manter de si, além de manter positiva a avaliação de comportamento. Logo, os participantes da interação, a todo momento, estão atentos em preservar suas faces e manter tranquilo o convívio.

Ainda sob a perspectiva de Goffman (1967, p. 13): "Pode-se definir o termo *face* como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si [...]. A *face* é a imagem da pessoa delineada em termos de qualidades reconhecidas socialmente". Assim, a Teoria da Polidez que segue as ideias de Goffman é um modelo social, fundamentado na interação social, nas imagens públicas dos interlocutores e na negociação interrupta dessas imagens durante a interação comunicativa. Goffman, (1967, p. 17) afirma que:

Assim como se espera de um membro de qualquer grupo que ele tenha respeito próprio, assim também se espera que ele mantenha um padrão de consideração; espera-se que ele se esforce por resguardar os sentimentos e a imagem dos outros presentes [...]. O efeito combinado da regra de autorrespeito e da regra de consideração é que a pessoa tende a conduzir-se durante um encontro de modo a sustentar tanto a sua imagem como a dos demais participantes.

³ Tradução nossa.

Para Brown e Levinson (1987 [1978]), todo indivíduo possui duas faces: a face positiva e a face negativa:

- i. **face negativa** – a reivindicação básica aos territórios, preservações pessoais, direitos à não distração – isto é, à liberdade de ação e à liberdade de imposição.
- ii. **face positiva** – a autoimagem positiva ou "personalidade" positiva (incluindo crucialmente o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interlocutores. (BROWN & LEVINSON, 1987 [1978], p. 61)⁴.

Godoy, Mazuroski Jr. e Benfatti (2014, p. 7) complementam que a face negativa corresponde ao “desejo de não ser incomodado, o desejo de autoafirmação, de não admitir imposições, ter liberdade de ação”, já a face positiva ao “desejo de ser aprovado, aceito, querido pelo outro, pela comunidade”.

Em linhas gerais, durante uma interação, os participantes cooperam e esperam que o interlocutor também coopere, preservando, assim, mutuamente as *faces* de ambos. Entretanto, tais *faces* são constantemente ameaçadas por atos verbais e não verbais⁵ denominados por Brown e Levinson como “atos que ameaçam as faces” (*Face Threatening Acts* - FTAs). Essas ameaças ocorrem, segundo os autores, em situações em que a *face* de um dos participantes é invadida ou ameaçada por meio, por exemplo, de um comportamento verbal ou não verbal que invada o território do outro. Além disso, Brown e Levinson consideram três fatores que estabelecem o nível de polidez utilizada:

- i. A distância social entre os interlocutores D (F, O);
- ii. O grau de hierarquia entre os interlocutores P (O, F);
- iii. O grau imposição do FTA, ou seja, risco de “perder” a imagem em um contexto cultural específico - R_x.

Assim, os autores propõem a seguinte fórmula, que determina o uso de estratégias de acordo com as variantes explicitadas,

$$W_x = D (S, H) + P (H, S) + R_x.$$

No modelo, o elemento W_x (peso) representa o valor numérico de ameaça de

⁴ Tradução nossa.

⁵ Conforme mencionado, tais atos de fala podem ser verbais e não verbais, entretanto nesta pesquisa nos ataremos aos atos verbais.

risco em relação ao outro para realizar determinado $FTA(x)$, D é a distância social (grau de proximidade / intimidade) entre o S - *speaker* (F – falante) e o O - *hearer* (O – ouvinte) ou vice-versa. P (poder) é o poder que o falante (F) pode ter sobre o ouvinte *hearer* (O), e R_x é o grau de imposição de um ato de fala que pode ser definido cultural e contextualmente. (BROWN e LEVINSON, 1987 [1978], p. 76).

Sob esse viés, as relações interpessoais, segundo os autores, envolvem naturalmente atos ameaçadores à imagem e, como mencionado no início desta seção, o indivíduo utiliza mecanismos linguísticos inerentes à interação (estratégias) cuja finalidade é manter o equilíbrio conversacional, preservar sua face e também suavizar o ato ameaçador. Dadas as considerações sobre a Teoria da Polidez e o conceito de *face* de Goffman, Brown e Levinson (1987 [1978]) apresentam estratégias que aproximam o falante do seu interlocutor (positiva) e estratégias que evitam conflitos (negativa), as quais serão apresentadas na seção a seguir.

2.3 AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ PROPOSTAS POR BROW E LEVINSON

Conforme explanado na seção 2.1, as atividades linguísticas geralmente são como jogo e, sendo o contexto algo instável, entram em cena estratégias de polidez, que segundo Brown e Levinson, os integrantes tendem a usar para atenuar as ameaças decorrentes da interação. Segundo Muñoz Arruda (2014. p. 45)

Essas estratégias vão desde a estratégia de evitar tais ações completamente até realizá-las de diferentes maneiras, atendendo à imagem positiva ou negativa do interlocutor e, de passagem, envolvendo a sua própria. Quanto mais indireto é o ato comunicativo, menos ameaçador ele é, pois permite mais espaço para a negociação. (MUÑOZ ARRUDA, 2014, p. 45).

Isto é, as estratégias conversacionais são utilizadas pelo interlocutor com o intuito de preservar a face do outro e a própria face. Por esse motivo, existe o desejo de manter as faces de ambos e, assim, preservar o equilíbrio na interação interpessoal.

No que tange às estratégias de polidez, Brown e Levinson (1987), conforme Muñoz Arruda (2014, p. 45), propõem cinco tipos de estratégias que são escolhidas e estabelecidas a partir de situações interativas:

- i. aberta e direta, sem reparação (*on record*) – o falante demonstra

abertamente o desejo de transmitir sua intenção e não utiliza expressão alguma que “amorteça” sua ação em potencial (Ex.: *Vítor, diga-me o que está acontecendo. Vamos à tarefa. Nada de ficar sem atividade. Iniciarei a correção por você.*). (Dado do corpus);

ii. aberta e indireta, com reparação e com polidez positiva – o falante formula um enunciado por meio de uma pergunta e dirige-se à imagem positiva do ouvinte (Ex.: *Representante, poderia apagar o quadro?*). (Dado do corpus);

iii. aberta e indireta, com reparação e com cortesia negativa (*on record*) – neste caso, além de formular uma pergunta, o falante insere um elemento que expresse gentileza e um verbo no futuro do pretérito. O falante busca satisfazer a imagem negativa do ouvinte (Ex.: *Representante, por gentileza, poderia me ajudar a recolher os trabalhos dos colegas?*). (Dado do corpus);

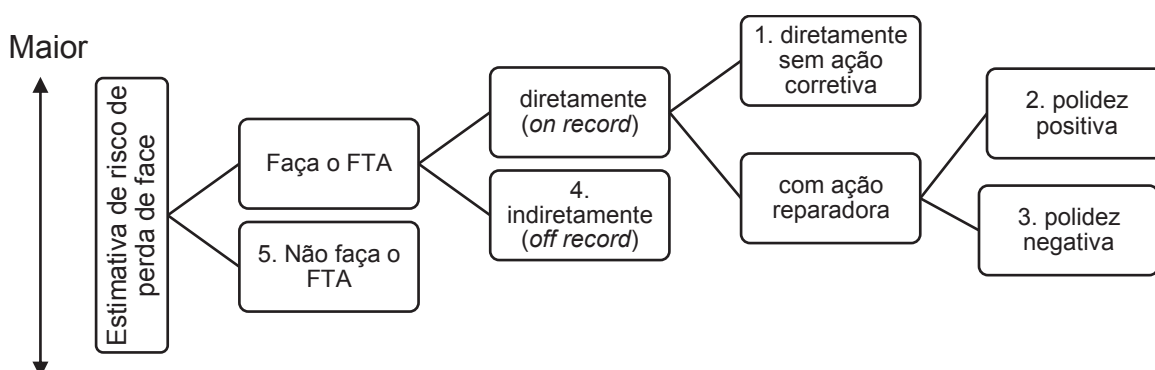
iv. encoberta (*off record*) – o falante não evidencia sua verdadeira intenção, não se comprometendo com a interpretação realizada pelo ouvinte (Ex₁.: *Não vou te obrigar a fazer, você ficará sem nota e eu passarei a situação à coordenação.*); (Ex₂. *Marcos, por favor, me dê essa apostila e seu caderno, terei um enorme prazer em entregá-los à professora de Ciências.*). (Dado do corpus);

v. evitar completamente a realização do ato ameaçador – o falante evita ofender seu interlocutor, não manifestando marca linguística alguma de interesse. (Ex.: o silêncio).

(MUÑOZ ARRUDA, 2014. p. 45 e 46).

A intenção de comunicar o conteúdo, o desejo de ser eficiente / urgente e o desejo de preservação mútua das faces, na perspectiva da cortesia, são fatores imprescindíveis e determinantes para os interlocutores na escolha da estratégia a ser adotada. Tendo em vista esses três desejos, Brown e Levinson apresentam um esquema com as estratégias que o falante utiliza para preservar sua face e diminuir o impacto dos FTAs.

FIGURA 1 - CIRCUNSTÂNCIAS QUE ESTABELECEM A PREFERÊNCIA DA ESCOLHA DA ESTRATÉGIA



FONTE: BROW E LEVINSON (1987 [1978], P. 68) (TRADUÇÃO NOSSA)

Com base no argumento da escolha de estratégias, Kaul de Marlangeon (2012, p. 83-84) propõe um *continuum* para refletir sobre o que estimula os comportamentos corteses e descorteses dos falantes. Para tanto, a autora defende que há uma oscilação inerente atrelada ao uso da polidez / impolidez, que rege os atos de fala, e que quando combinada à força ilocucionária, forma um *continuum*.

Nessa perspectiva, dentro de uma interação, esses dois polos – *atos ameaçadores à imagem, sem reparação e atos formalmente impolidos com propósitos impolidos* - de comportamentos certamente se confrontam, na mesma medida, quando o falante ameaça a face do interlocutor. Esses dois extremos também, apesar de se manifestarem na mesma proporção, diferenciam-se, respeitando a cultura correspondente. Segundo a autora, ambos estão presentes nos comportamentos linguísticos e são acionados inconscientemente durante a interação, materializando-se em estratégias que servem para manipular e reparar a atividade linguística. A área que corresponde à zona neutra é delineada pela autora por situações em que as imagens dos interlocutores não se encontram em risco.

Conforme afirmamos anteriormente, as manifestações linguísticas de polidez mesclam de maneira natural os dois princípios polido/impolido para manter o equilíbrio das imagens. Em relação a esse processo de alternância, entram em cena diferentes formas de estratégias linguísticas de polidez utilizadas pelo falante para manipular a atividade argumentativa, tanto como propósito reparador, como para conseguir algo, aproximar o interlocutor ou manter o equilíbrio conversacional. Nesse sentido, Brown e Levinson elencam três categorias de estratégias de polidez, que estão a serviço do

falante, ainda que variem de cultura para cultura, nas mais diferentes situações comunicativas.

QUADRO 1 - ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ

Estratégia de Polidez Positiva	Estratégia de Polidez Negativa	Estratégia <i>Off record</i> Evitar a responsabilidade
1. Perceba o outro. Mostre-se interessado por seus desejos e necessidades; 2. Exagere (o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro); 3. Intensifique o interesse pelo outro; 4. Use marcadores de identidade de grupo (dado no <i>corpus</i> : o elemento Turma); 5. Procure acordo; 6. Evite desacordo; 7. Pressuponha, declare pontos em comum; 8. Faça piadas, brinque; 9. Explícite e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro; 10. Ofereça, prometa; 11. Seja otimista; 12. Inclua ambos, o ouvinte e o falante, na atividade (pra nós); 13. Dê ou peça razões, ou explicações; 14. Suponha ou explícite reciprocidade; 15. Dê presentes ao ouvinte (bens, simpatia, cooperação).	1. Seja convencionalmente indireto (pedido em forma de pergunta); 2. Questione, atenuie (futuro do pretérito: "poderia"); 3. Seja pessimista; 4. Minimize a imposição; 5. Mostre deferência ("Senhor", "por gentileza"); 6. Peça desculpas; 7. Impessoalize o falante e o ouvinte. Evite os pronomes "eu" e "você"; 8. Declare o FTA como uma regra geral; 9. Nominalize; 10. Mostre abertamente que está assumindo um débito (de agradecimento) com o interlocutor.	1. Faça insinuações; 2. Dê pistas de associação; 3. Pressuponha; 4. Diminua a importância; 5. Exagere, aumente a importância; 6. Use tautologias; 7. Use contradições; 8. Seja irônico; 9. Use metáforas; 10. Faça perguntas retóricas; 11. Seja ambíguo; 12. Seja vago; 13. Generalize; 14. Desloque o ouvinte e 15. Seja incompleto, utilize elipse.

FONTE: BROWN E LEVINSON (1987 [1978])

2.3.1 Estratégia direta, sem ação corretiva, *Bald on Record*

Dentre as opções apresentadas no quadro, a intenção comunicativa carrega a escolha de uma estratégia e utiliza ou não mecanismos linguísticos verbais a partir dessa escolha. Segundo Brown e Levinson, tal estratégia (*on record*) e polidez positiva normalmente são utilizadas em circunstâncias específicas e em que um dos indivíduos não teme ser repreendido ou rejeitado. Além disso, o grau de distância social é relativamente baixo e não há motivo para se preocupar com a face do outro, pois o

risco de invasão de território é baixo. Porém, quando o grau de hierarquia é alto, como explanado na introdução deste estudo que a figura do professor, apesar de haver mudado nos últimos tempos, continua sendo hierarquicamente superior no contexto de sala de aula, o participante, optando pela estratégia *on record* e polidez positiva, escolhe fazer *FTA* diretamente, sem atenuá-lo, usando o imperativo, por exemplo:

(5) “Vitor, diga-me o que está acontecendo. Vamos à tarefa. Nada de ficar sem atividade. Iniciarei a correção por você.”⁶ (Dado do corpus).

Escandell (2011, p.147) chama a atenção para uma importante observação a se fazer: a de que a polidez *on record* interessa, particularmente, em alguns contextos e situações em específico, os de urgência, por exemplo, quando a informação transmitida deve ser eficaz e são indispensáveis a concisão e a clareza. Em situações de emergência ou desespero, a proteção à face deixa de ser o mais importante e dá espaço à eficiência, privilegiando o uso de expressões como imperativos urgentes e deixando de lado a manutenção da face. Brown e Levinson (1987, p. 96) explicitam exemplos pertinentes sobre o exposto, comparando seus graus de urgência:

(6) Cuidado! Uma cobra!
#Por favor, não pise. Há uma cobra à sua frente!

Portanto, conforme mencionamos, em casos emergenciais, não há minimização da face e risco de ofender, porque o que realmente importa é o conteúdo enunciativo. É fundamental salientar que, muitas vezes, ser claro e objetivo é indispensável em uma situação que envolve determinado perigo, como, por exemplo, em situações aéreas emergenciais que exigem agilidade na ação.

Os conselhos também, segundo Brown e Levinson, são uma estratégia usada, quando o interlocutor não se importa com a face do Outro. O exemplo abaixo demonstra que o falante alerta seu interlocutor, não se preocupando com sua face:

(7) Cuidado! Ele é um homem perigoso.
(8) Sua peruca está torta; deixe-me consertar isso para você.

2.3.2 Estratégia de Polidez Positiva

⁶ Os exemplos destacados compõem o *corpus* coletado, e não é nossa intenção fazer correção que respeite a convenção da língua.

A estratégia de Polidez Positiva (elemento 2 da figura 1), por sua vez, consiste numa abordagem em que o destinatário é tratado como membro do grupo, demonstrando simpatia pelo desejo do outro, interesse de aprovação de ambos (reciprocidade) e cujos desejos também podem compartilhados, visando a diminuir a distância social entre ambos interlocutores. Isto é, considera-se o desejo de ser bem avaliado pelo outro e, principalmente, indica que o locutor quer se aproximar de seu interlocutor. (BROWN; LEVINSON, 1987[1978], p. 102-103). Assim, vejamos os casos abaixo, com alguns exemplos que compõem o *corpus* desta pesquisa de acordo com as estratégias:

- Perceba o outro e busque demonstrar interesse por seus desejos, necessidades e busque sua aprovação.

(9) *Nossa, você cortou o cabelo! A propósito, vim pedir um pouco de farinha emprestada.*

- Exagere ao demonstrar interesse, aprovação e simpatia pelo interlocutor, use elementos que reforcem a importância: entonação exagerada e modificadores de intensificação.

(10) *Que penal show! É REALMENTE lindo!*

- Demonstre interesse pelo outro. Configura em expressar interesse pela participação do outro, valorizado sua contribuição conversacional por meio de uma história contada, por exemplo.

(11) *Eu estava descendo as escadas, e o que você acha que eu vejo? Uma bagunça enorme por todo lado, o telefone está fora do gancho e as roupas estão espalhadas por toda parte.*

- Use marcadores de identidade de grupo. Trata-se do uso de jargões, gírias, elipses, dialetos, etc. Segundo Brown e Levinson (1987, p. 108), o uso de tais elementos pode suavizar o emprego do imperativo, transformando a ordem em uma solicitação.

(12) *Turma, quem pode me ajudar com o Carlos que está impossibilitado? Um de vocês leva o material e outro acompanha na caminhada.* (Dado do *corpus*). No enunciado, a ordem representa quase um pedido.

- Procure por acordo.

Trata-se, por exemplo, de temas seguros de serem abordados e que, geralmente, possuem uma caracterização já construída por determinada cultura, ou seja, tanto locutor quanto interlocutor concordam sobre o conteúdo abordado. As expressões de repetição também fazem parte dessa categoria.

(13) *Julia foi à coordenação pedir um apagador emprestado!*
À coordenação!

(14) *Não gosto quando o aluno usa celular em sala.*
Verdade, o aluno se distrai. Mesmo que seja proibido, o uso é recorrente.

- Evite desacordo. Consciente da vulnerabilidade da *face*, o falante utiliza elementos que demonstrem concordar com o ato, ou elementos que “finjam” que ele está concordando, disfarçando o posicionamento. Assim, essa estratégia é sempre utilizada para evitar desacordos e manter o equilíbrio harmonioso da relação. Dentro dessa perspectiva, Albert 1972 *apud* Brown & Levison (1978, p. 114) afirma que a ironia também é reconhecida como uma tendência a manter o equilíbrio da interação e evitar conflitos e, assim, manter o acordo prévio. Ser vago nas respostas também é um indício sugestivo de preservação das faces, evitando uma resposta precisa.

(15) – *EEEEEE vidão! quer dizer que está tudo liberado? Podem fazer a lição dos outros, Geografia não vale nada mesmo. Vou contar para o outro prof. invalidar a sua atividade.* (Dado do corpus).

(16) *Aconteceu alguma coisa que você não está fazendo?* (Dado do corpus)

(17) *Vamos guardar este material agora?* (Dado do corpus)

- Pressuponha, declare pontos em comum.

O falante se esforça e usa mecanismos que demonstrem interesse compartilhado e que exijam um ‘sim’ como resposta. Pedidos de favores com atenuação, nessa estratégia, são comuns. O uso de **termos compartilhados** pode diminuir o risco do *FTA* e indicar uma expressão com boas intenções.

(18) *Eu tive muita dificuldade de aprender a dirigir, não é?*

(19) *Luiza, pega os materiais da Laura para levar para o lab⁷, por favor? Consegue levar? Obrigada.* (Dado do corpus).

(20) *Turma, quem pode ajudar o Carlos, que está impossibilitado? Um de*

⁷ Lab: laboratório -

vocês leva o material e outro o acompanha na caminhada.

- Use o humor. Para deixar o interlocutor à vontade, o interlocutor pratica ações compartilhadas culturalmente como, por exemplo, faz piadas ou brincadeiras. Esse procedimento pode amenizar o FTA.

(21) *Tudo bem se eu atacar aqueles biscoitos agora?*

(22) *Que tal fazer a nossa tarefa agora, hein?*

- Explícite e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro. O falante demonstra preocupação com seu interlocutor e faz isso, oferecendo algo de que o outro goste, indicando que há cooperação, mas não deixa de lado seus desejos. Normalmente, utiliza-se a negação “não”.

(23) *Eu sei que você ama rosas, mas a florista não tinha mais, então eu trouxe gerânios.* (Oferta pedido de desculpas)

- Ofereça, prometa. Expressa a boa intenção, mesmo que esta seja falsa.

(24) *Irei aparecer em algum momento na próxima semana.* (mãe cobrando visita do filho, por exemplo)

- Seja otimista. De maneira tácita, o falante se preocupa, mostra cooperação, demonstrando preocupação.

(25) *Espere um minuto, você não penteou os seus cabelos!* (Quando o marido sai pela porta, e a esposa quer que ele escove os cabelos)

- Inclua ambos, o ouvinte e o falante, na atividade (para nós). Na interação, incluir o outro diminui o risco de ameaça à face.

(26) *Victor, diga-me o que está acontecendo. Vamos à tarefa.*

(27) *João, poderia ler a resposta da questão que estamos corrigindo?* (Dado do corpus)

- Dê ou peça razões, ou explicações. Essa é outra forma de incluir o falante na interação, demonstrando o interesse e cooperação mútua.

(28) *Ana, como já é do nosso costume, o João leu o enunciado, você pode ler sua resposta, por favor.* (Dado do corpus)

(29) *Por que não vamos à praia!?*

- Suponha ou explícite reciprocidade. Ao utilizar essa estratégia, o falante demonstra ações que devem ser realizadas por ambos. Esse aspecto diminui o risco para

possíveis reclamações e suaviza o ato de fala.

(30) *Você me ajudou semana passada, lembra? Hoje eu ajudo você.*

- Dê presentes ao ouvinte (bens, simpatia, cooperação). Para preservar a face do outro integrante e demonstrar afeto e compreensão, o falante tem o desejo de ser querido, admirado, entendido e ouvido e, para isso, presenteia e pratica ações concretas.

No colégio, uma colega que terminou suas correções de provas:

(31) *Já terminei minhas correções, no que você quer ajuda?*

2.3.3 Estratégia de Polidez Negativa

A estratégia de polidez negativa⁸, elemento 3 da figura 1, corresponde aos atos de fala indiretos e advém de mecanismos linguísticos estratégicos, conscientes, que minimizam a imposição ao ouvinte. Segundo Brown e Levinson (1987), as pessoas estão constantemente sob ameaças de *FTAs*, e as estratégias de polidez negativa consistem em evitar produzir um *FTA* (no caso de um pedido) ou suavizar sua realização. Tal estratégia é convencionalmente indireta, e isso inclui o uso de mecanismos como modalidade verbal, elipses, ironias, ambiguidades, metáforas e toda expressão que possa evitar, claramente, um conflito. (MUÑOZ ARRUDA, 2014, p. 54)

A intenção de não atingir a face do outro nem sempre é possível de ser realizada, e, por isso, o interlocutor utiliza elementos conversacionais que amenizam o ato de fala. Brown e Levinson (1987 [1978]) caracterizam-nos como *softeners*: suavizadores ou atenuadores. Portanto, no desenrolar desse jogo que é a linguagem, o interlocutor os emprega em seus enunciados para evitar por completo o distanciamento social.

- Seja convencionalmente indireto. (pedido em forma de pergunta). Em relação ao

⁸ Segundo Arruda (2014, p. 53), “Quando pensamos sobre a cortesia nas culturas ocidentais, o primeiro que nos vem à cabeça é o comportamento de cortesia negativa. Em nossa cultura, a cortesia negativa é a categoria mais elaborada e convencionalizada das estratégias linguísticas para a compensação de *FTA*; é a matéria que enche os manuais de etiqueta (mas não exclusivamente – a cortesia positiva recebe alguma atenção). (tradução nossa)”.

uso dessa estratégia, o falante, respeitando o contexto, insere expressões que não deixam claramente o enunciado com o significado literal. Em (33), apesar de parecer uma sugestão, é definitivamente um pedido.

(32) *Está frio aqui!*

(33) *Alguém pode apagar o quadro para mim?*

- Questione, atenuie. (futuro do pretérito: “poderia”).

O falante utiliza atenuadores (*hedges*) conversacionais que minimizam, “enfraquecem” o impacto da força ilocucionária, assim o elemento modifica a força do enunciado. Isto é, certos mecanismos encobrem a verdadeira força enunciativa, como os comandos, e evitam a ameaça. As três ocorrências que no nosso *corpus* pressupõem a minimização da força do ato de fala são o emprego do futuro do pretérito, o uso do verbo modal e o diminutivo. Esse tema será abordado com mais detalhes no capítulo 3, em que trataremos da atenuação como estratégia e força ilocucionária.

(34) *Ela pode ir ao mercado?*

Eu imagino que sim. Talvez sim.

(35) *Venha aqui se você quiser comer.*

(36) *Ana, você poderia ler o exercício 3 para nós?*

(37) *Você pode fazer um favorzinho para mim?* (Dado do *corpus* - Professora pedindo o apagador a um aluno)

(38) *Talvez eu faça um pequeno curso em San Cristóbal.* (filha pedindo permissão à mãe).

- Seja pessimista. Ao fazer um pedido indireto, o falante pode inserir um operador de negação e/ou o verbo no futuro do pretérito em português. (BROWN E LEVINSON, 1987[1978], p. 173-176).

(39) *Você não poderia, por acaso, me emprestar seu caderno?*

(40) *Marta, você me faria um favor? Pode buscar na coordenação um apagador para mim? Obrigada.* (Dado do *corpus* - Professora pedindo o apagador a um aluno)

- Minimize a imposição. Para minimizar a dimensão do grau de imposição, o falante pode utilizar as expressões “apenas”, “pouco” – com o sentido de “por favor”, “só” ou um eufemismo, além de expressões acrescidas do sufixo no diminutivo, conforme já mencionado na estratégia 2. Nesse sentido, ambas se complementam.

(41) *Ele consome toda minha energia na aula.*

(42) *Mari, você pode apagar o quadro para a profe, rapidinho, por favor?*

- Mostre deferência. Nessa estratégia, há a marcação de grau de superioridade hierárquica (ou até mesmo um *status* social maior), que é caracterizado pelo interlocutor por meio de expressões como “Senhor”, “por favor”, “por gentileza”, entre outras. Segundo Azuma (2014), a língua japonesa utiliza gramaticalmente esse recurso por meio dos honoríficos⁹, (Keigo), demonstrando respeito e impessoalização do enunciado para neutralizar possíveis ameaças à face.

(43) *Nanitozo yoroshiku gorikai itadakimasuyô onegai môshiagemasu.*

[Pedimos encarecidamente a sua compreensão (pela situação)]. (AZUMA 2014, p. 36).

(44) *Você mudou minha bagagem?*

– *Sim, senhor, pensei que talvez você não se importasse.*

- Peça desculpas. O pedido de desculpas pode reparar, parcialmente, um dano causado à face do interlocutor. Da mesma maneira, o incômodo da invasão reconhecida também se encaixa nessa estratégia.

(45) *Gostaria de lhe pedir um grande favor.*

(46) *Não quero incomodar, interromper você, mas. . . mas*

(47) *Eu vim te ver, você me perdoa, o que você vai dizer agora, porque eu queimei seu campo.*

- Impessoalize o falante e o ouvinte. Evite os pronomes “eu” e “você”. Nessa estratégia, o falante utiliza mecanismos para demonstrar que o *FTA* não é apenas feito por ele, diminuindo, assim, sua responsabilidade social. Alguns mecanismos linguísticos que o falante pode utilizar são os verbos impessoais, substituir os pronomes “eu” e “você” por pronomes indefinidos ou expressões que omitam um indivíduo em específico, pluralização (o uso de ‘nós’, ‘vocês’ ao invés de ‘você’)

(48) *Não se deve fazer coisas assim (ao invés de “você não deve fazer coisas assim”).*

(49) *Turma, a leitura é parte integrante de nossas atividades, lembrando que ela faz parte de nossas avaliações [...]* (Dado do corpus: professora perguntando se algum aluno gostaria de continuar a leitura de um texto)

(50) *Vamos tomar o remédio na hora certa, não vamos?* (O médico recomenda a uma paciente idosa)

⁹ Brown e Levison (1987) destacam e lamentam que não há muitos estudos sobre honoríficos nas línguas mundiais. Um estudo detalhado sobre o tema pode ser consultado em Azuma (2014).

- Declare o *FTA* como uma regra geral. Esse fenômeno é utilizado como forma de descentralizar a ordem particular. Portanto, o enunciado impositivo é justificado como sendo de instância maior, preservando parcialmente a face.

(51) *Não fumar!* (exemplo: placas disponíveis em locais públicos)

(52) *Guardando o celular agora. Aqui, em primeiro lugar, vocês vêm para estudar.*

- Nominalize. Ao usar substantivos ou adjetivos, o enunciado se torna mais formal. Isto é, o falante nominaliza os verbos ao se referir a ações praticadas pelo ouvinte, conforme os exemplos a seguir:

(53) *Você teve um bom desempenho nos exames e ficamos impressionados.*

(54) *O seu bom desempenho nos exames nos impressionou favoravelmente.*

(55) *Seu bom desempenho nos exames nos impressionou favoravelmente.*

Nos exemplos, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), a opção (53) pode ser uma representação da oralidade, enquanto (54) pode ser encaixada numa carta comercial. Em paralelo, (55) compõe-se de mais formalidade, como acontece no texto escrito por nominalizar o sujeito, omitindo o artigo “o”.

- Mostre abertamente que está assumindo um débito (de agradecimento) com o interlocutor. Ao utilizar essa estratégia, o falante declara claramente que está em dívida com seu interlocutor. Brown e Levinson afirmam que em algumas culturas essa prática é mais comum, como, por exemplo, na japonesa.

(56) *Eu ficaria eternamente grato se você quisesse.*

2.3.4 Estratégia *Off record*

Ao contrário da *On record*, a utilização da estratégia *Off record* atribui ao enunciado um significado não literal do ato de fala, e o interlocutor deve inferir para entender o real significado do enunciado. Segundo Brown e Levinson (1987), para que a comunicação seja efetiva, os integrantes da interação devem pertencer ao mesmo contexto sociocultural. Dessa maneira, o falante utiliza registros conversacionais essencialmente indiretos, optando por fazer o *FTA*, porém não o faz diretamente, evitando, assim, que a responsabilidade recaia toda sobre si.

Segundo os estudiosos, a partir do compartilhamento contextual particular, o

interlocutor aciona uma série de “gatilhos” e pistas que permitem alcançar a verdadeira intenção linguística do falante. Tais pistas estão intimamente relacionadas às máximas conversacionais de Grice (1975)¹⁰. São registrados com mais frequência a metáfora, o eufemismo, perguntas retóricas e a ironia – tópico que será tratado na seção 2.4. A seguir, apresentamos as 15 estratégias encobertas elencadas por Brown e Levinson ([1978] 1987, p. 213-227).

- Dê pistas. O princípio básico configura-se por geralmente dizer apenas o necessário, isto é, o que for relevante para a comunicação.

(57) *A sopa está ‘sonsa’*. (indica que alguém passe o sal).

(58) *Está frio aqui*. (indica que alguém feche a janela)

Violação máxima de relevância.

- Dê opções de associações. Os interlocutores compartilham o significado do enunciado indireto.

(59) *Minha casa é aqui perto*. (indica: não quer passar em casa?)

- Pressuponha. A expressão enunciativa implica pressuposição de que alguém já praticou a ação anteriormente e que alguém não está cumprido com suas obrigações ou colaborando.

(60) *Eu lavei o carro hoje novamente*. (pressupõe-se que ele já fez isso recentemente, por exemplo).

Violação da máxima de quantidade (diga somente o que for necessário)

- Diminua a importância. O falante minimiza sua resposta e diz somente o que é requerido.

(61) *O que você acha de Harry?*

(62) *Nada de errado com ele*. (pode indicar algo como: não acho que ele seja muito bom)

- Aumente a importância, exagere.

¹⁰ Máximas conversacionais de Grice como princípios para alcançar a efetividade comunicacional: a) Máxima de quantidade (não diga menos que o necessário); b) Máxima de relevância (seja relevante); c) Máxima da qualidade (diga o que for verdadeiro e somente o que acredita ser verdadeiro) e d) Máxima de modo (não seja irônico nem use metáfora – seja claro não use ambiguidade).

(63) *Havia um milhão de pessoas na Cooperativa hoje à noite!* (pode indicar um pedido de desculpas por chegar atrasado)

Violação da máxima de quantidade (diga somente o que for necessário)

- Use tautologias. Repita o que já foi dito.

(64) *Guerra é guerra.*

(65) *Suba lá para cima.*

- Use contradições. O falante declara para um mesmo enunciado duas respostas que se contradizem, deixando a critério do seu interlocutor uma possível resposta viável.

(66) – *Você ficou chateada com sua amiga ontem?*

(67) – *Sim e não!*

- Seja irônico. O falante utiliza elementos linguísticos que acarretam uma declaração contrária às circunstâncias.

(68) *Tá tudo bem? Alguma coisa errada? Não, que bom! Então veio só pra assistir? Pagou meia entrada, mas tem que fazer tudo! Bora trabalhar!* (situação 8 do corpus, aluno rindo e usando o WhatsApp)

- Use metáforas.

(69) *O Harry é realmente um peixe.* (Ele tem sangue frio)

- Faça perguntas retóricas.

(70) *Será que eu estou sempre errada pra você?*

(71) *O que eu posso te dizer?* (Não é tão ruim)

- Seja ambíguo. O falante utiliza mecanismos conversacionais que viabilizam diversas interpretações. Segundo Brown e Levinson (1987), toda estratégia *off record* é, de certa forma, ambígua, uma vez que sempre causa possíveis implicaturas e conotações por parte do ouvinte.

(72) *Eu amei essa manga.*

- Seja vago.

(73) *Parece que alguém bebeu ontem à noite.*

(74) *Alguém apagou o quadro hein.*

- Generalize de forma exagerada. O falante generaliza e cabe ao seu interlocutor perceber se a mensagem é para ele ou não.

(75) *Quem tem telhado de vidro não deve atirar pedras.*

- Desloque o ouvinte. Nesse caso, diferentemente das situações anteriores, o falante quer atingir um alvo específico, mas fingir que não o faz, aguardando que o verdadeiro interlocutor do *FTA* perceba que a ameaça é voltada para ele. Erving-Tripp (1972, p. 247 *apud* Brown e Levinson (1987[1978])) cita um exemplo em que uma secretária está no escritório e pede para uma pessoa - mas com polidez negativa - que passe o grampeador, desconsiderando que o professor está mais próximo do objeto.
- Seja incompleto, use elipse. Usam-se as reticências, o que permite facilmente que o interlocutor infira por meio do contexto compartilhado.

(76) *Bem, se alguém deixar o chá na mesa trêmula.*

2.3.5 Não faça *FTA*

E, por fim, o modelo de Brown e Levinson (1987 [1978]) afirma que outro caminho que o falante pode escolher seguir é o de fato não realizar um *FTA*, ou seja, não falar, permanecer em silêncio também é uma estratégia. Normalmente, o falante opta por esse caminho quando seu interlocutor é hierarquicamente superior e, por isso, o falante quer evitar uma possível tensão na relação interpessoal. Logo, este não consegue realizar o pedido mesmo indireto, por exemplo: quando um funcionário pede para sair mais cedo e ir a uma festa que será em outra cidade ou quando um amigo precisa de dinheiro emprestado, opta por não se comprometer.

Azuma (2014. p. 40) comenta que na cultura japonesa os colaboradores recém chegados a uma cooperativa empresarial não costumam argumentar com seus chefes em reunião e que raras vezes conversam diretamente.

2.4 IRONIA COMO ESTRATÉGIA PRAGMÁTICA

Noblia (2014, p. 377-378) afirma que os estudos sobre ironia possuem uma extensa tradição e que estão vinculados ao avanço de estudos retóricos. Nesse

sentido, tratar do tema pode ser um tanto complexo, uma vez que não há consenso sobre o assunto e, por isso, a tarefa em tentar defini-la de forma única é difícil. Assim, iremos nos limitar ao conceito de ironia como viés semântico-pragmático e estratégia conversacional, cuja essência consiste em um jogo linguístico que se caracteriza fortemente por uma dependência contextual. Segundo Sperber e Wilson (1990), “é comum caracterizar a ironia verbal sob a perspectiva clássica de que um enunciado possui um sentido figurado oposto ao seu sentido literal”. Contudo, para os autores, a ironia é caracterizada como uma espécie de contraste entre conteúdo proposicional, enunciado, com atitude preposicional, isto é, a intenção comunicativa do interlocutor. Dessa forma, enunciados como *Marcos, por favor, me dê essa apostila e seu caderno, terei um enorme prazer de entregá-los à professora de ciências* (dado do corpus) possui o sentido clássico figurado: lamentável que o material seja de ciências e não o de português. O exemplo se encaixa na noção de ironia apresentada na estratégia *off record* 8 (ou indiretas), de Brown e Levinson (1987[1978]), e está estritamente relacionado à utilização de mecanismos linguísticos que ameaçam a imagem do ouvinte e que acarretam uma declaração contrária às circunstâncias.

Nessa perspectiva, conforme citado na seção 2.3.4, segundo Brown e Levinson (1987, [1978]), a ironia é recurso que, quando usado de acordo com os interesses estratégicos de cada indivíduo, ameaça a face do *outro* de uma forma intencional, contudo o faz se protegendo também. Desse modo, quando utilizado, esse artifício linguístico se caracteriza como uma estratégia conversacional, porém com risco menor à face do falante, sendo uma forma de suavizar a provável agressão ao outro integrante. Isto é, a ironia serve como ferramenta para ameaçar a imagem e praticar o *FTA*, porém esta é vista, normalmente, como uma ameaça e, geralmente, como uma estratégia *off record*, isto é, indireta.

Esse jogo linguístico irônico evolve e depende, sobretudo, de avaliações comportamentais – determinantes para a harmonização da interação –, envolvendo um contexto que, para Alvarado Ortega e Padilla-García (2008), se constitui de uma série de indicadores e marcas linguísticas pragmáticas que ajudam na compreensão do significado final do enunciado. Nesse sentido, um indivíduo que desconhece essas pistas, possivelmente, não entende o sentido contrário da ironia.

Há princípios existentes que regulam e estão envolvidos nesse jogo conversacional e que permitem ao ouvinte reconhecer a intenção do falante e, desse modo, chegar a um significado. Considerando as máximas conversacionais de Grice,

esse jogo irônico viola a máxima de qualidade: seja sincero, não diga nada que você não acredite ser falso ou não diga nada que se tenha evidências concretas. O falante infringe e rompe com o princípio prévio de clareza e, desse modo, as máximas atuam no sentido contrário.

Flores (2016) complementa que a ironia é uma estratégia conversacional, a que o falante recorre para diminuir a força do enunciado e/ou intensificar seus atos linguísticos. Portanto, a ironia é vista como uma estratégia, geralmente, *off record*, na qual o falante tem a intenção de agredir a face do ouvinte mediante uma estratégia encoberta.

2.5 DESDOBRAMENTOS E CRÍTICAS AO MODELO DE BROWN E LEVINSON

O modelo de Brown e Levinson (1987 [1978], postulado pelos autores como universal, conforme mencionado no início deste capítulo, é referência para uma gama de pesquisas empíricas na área da cortesia. Muñoz Arruda (2014, p. 60) afirma que “a crítica mais grave comentada na literatura que recebeu este modelo foi a pretensão de universalidade¹¹. No trabalho de Hill, Ide e outros (1986), encontramos que a polidez ocorre entre os japoneses associada às convenções sociais e não à vontade do indivíduo”. Isto é, diferentemente da teoria de Brown & Levinson, em que os princípios gerais da polidez são universais e seu pilar está vinculado à face dos integrantes e as suas intenções, para esses autores, a polidez é utilizada a fim de cumprir com as expectativas de comportamento estabelecidas por normas de condutas sociais determinadas. Ressaltamos que, embora Brown e Levinson defendam a universalidade da polidez, os autores admitem que cada cultura possui sua aplicabilidade própria.

Nesse aspecto, Kerbrat-Orecchioni (2004) concorda que o modelo citado anteriormente é um célebre quadro teórico, reconhecendo, assim, sua contribuição na trajetória de importantes estudos desenvolvidos, como *Cross-Cultural Study of*

¹¹ Assim como mencionado na seção 2.2 no quinto parágrafo, Para Brown & Levinson, a polidez é universal porque os princípios de convivência humana são comuns a todas as sociedades, isto é, precisa-se conviver e, para isso, é necessário apropriar-se das normas de cada cultura.

*Speech Act Realization Patterns (CCSARP) de Blum-Kulka*¹².

A autora mantém a posição da dependência cultural e admite que é impossível descrever a interação sem considerar as estratégias de polidez, porque apesar de o conceito de face variar de cultura para cultura, a preservação da face é uma premissa comum para o progresso de todo e qualquer convívio, uma vez que ela desempenha e influi diretamente numa exposição enunciativa. Contudo, diferentemente de Brown e Levinson, que evidenciam apenas os atos ameaçadores à face, a autora assinala que esse sistema de polidez necessita de ajustes e o amplifica, introduzindo a percepção - FFAs (*Face Flattering Acts* – caracterizados a partir da noção de “*anti-FTAs*”) de que há atos de fala que também valorizam e se destacam nas relações interpessoais, como as demonstrações de agradecimentos, a prática de presentear, os elogios e os votos. Segundo a autora (apud AZUMA, 2014, p. 41)

a polidez positiva ocupa, de direito, no sistema global, um lugar tão importante quanto a polidez negativa: mostrar-se polido na interação é produzir FFA tanto quanto abrandar a expressão dos FTAs – e até mais que isso: nas representações prototípicas, a lisonja passa como sendo “ainda mais polida” que a atenuação de uma crítica. (AZUMA 2014, p. 41).

Nessa perspectiva, sustenta-se que a configuração da polidez não deve se pautar apenas na noção atribuída como ato ameaçador e sim também em atos que beneficiam a interação.

Assim como muitos estudiosos, Bravo (2004, p. 18), admitindo que é um tema polêmico, contesta a perspectiva de universalidade da polidez, pois os atos ameaçadores não possuem o mesmo significado em todas as culturas. A autora propõe estudar a polidez sob a perspectiva de um aporte sociocultural e afirma que culturalmente os grupos sociais compartilham posturas ideológicas e que as interações são constituídas por realidades sociais particulares e únicas: “Así es que lo compartido por las personas que se comunican entre sí es un componente básico de las definiciones de ‘comunidade de lengua’”. (BRAVO 2004, p. 18).

Nesse contexto, a autora propõe que o fator sociocultural é crucial para os

¹² Pesquisa desenvolvida para analisar dois atos (pedidos e desculpas) em oito línguas (Pedidos e desculpa: Um Estudo Transcultural da Lei da Fala Padrões de Realização (CCSARP) de Blum-Kulka). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31338837_Requests_and_Apologies_A_Cross-Cultural_Study_of_Speech_Act_Realization_Patterns_CCSARP1> Acesso em abril de 2020.

estudos da polidez e deve ser analisado sob uma configuração que considere tanto a diversidade cultural quanto a social, além de suas situações comunicativas, uma vez que esses pontos “influenciam a interpretação dos efeitos de cortesia”. (BRAVO 2004, p. 27). Por isso, Bravo ressalta que se deve tratar a polidez e descrevê-la empiricamente, ou seja, é indispensável considerar uma gama de comportamentos envolvidos num contexto sociocultural heterogêneo, entre os quais se destacam o tipo de atividade social, a relação interpessoal, as normas linguísticas compartilhadas, graus de distância, os valores sociais e ideológicos pré-estabelecidos.

O conceito de imagem social particular a determinada cultura e atrelado à teoria de preservação da face de Brown e Levinson (1987[1978]) será combinado a alguns recursos linguísticos verbais, como o conceito de impessoalização proposto por Blum-Kulka e Olshtain (1984, 1989).

3. ATENUAÇÃO COMO ESTRATÉGIA RELACIONADA À FORÇA ILOCUTÓRIA E MITIGATORA

Segundo Muñoz Arruda (2014, p. 81), a atenuação (*hedging*, *hedges*, *mitigação*) “tem sido objeto de estudo bastante frequente desde a década de 80 em vários ângulos teóricos como a pragmática, a sociolinguística, a teoria da cortesia. É um recurso que vem tendo expressiva análise nos estudos da Pragmática Interacional, embora seja equivocadamente analisado (BRIZ GÓMEZ, 2012, p. 284). Diferentemente do que a maioria dos pesquisadores entende por atenuação – que quando um enunciado é polido, ele obrigatoriamente será atenuado –, o estudioso defende que a atenuação se caracteriza principalmente como um princípio que explica a polidez e está relacionado à eficiência do ato comunicativo.

Para Briz Gómez (2012, p. 286-288), o funcionamento da atenuação ocorre como “uma atividade argumentativa (retórica) e estratégica de minimização da força ilocutória utilizada em contextos situacionais como estratégia de autoproteção, prevenção e reparação”. Nesse sentido, a atenuação, assim como a polidez, é também uma tática conversacional, uma vez que ambas têm a função de proteger a imagem dos interlocutores (*facework*) e contribuir para que as interações aconteçam de maneira harmoniosa, amenizando, assim, os possíveis conflitos quando os interlocutores não compartilham do mesmo interesse. Isto é, para que a comunicação seja eficiente, esta não depende de forma intrínseca da cortesia, contudo depende e atenuação como estratégia linguística e utilizada pelos interlocutores com o objetivo de se protegerem e alcançarem um desejo.

Puga Larraín (1997) complementa que a atenuação é categoria que demarca a distância, um elemento que afasta o falante do interlocutor, uma vez que se deseja respeitar a imagem e não invadir o território do outro, e também que tanto a polidez quanto a atenuação “están al servicio del buen funcionamiento de las relaciones sociales” (1997, p. 10, 21, 42). Neste estudo, aplicaremos estes princípios, isto é: a atenuação como recurso para manter a distância entre interlocutor e falante, a mitigação da força ilocutória, o desejo de preservar a imagem do outro e o uso da atenuação com o objetivo de alcançar a efetividade linguística (BRIZ GÓMEZ, 1998, p. 146).

Seguindo a correlação, segundo Briz Gómez (2012), a atenuação como mecanismo estratégico, quando utilizada, desempenha três funções: a autoproteção,

a prevenção e a reparação.

- i. A função de autoproteção ocorre, quando o falante utiliza mecanismos de atenuação para proteger sua própria imagem.
- ii. A função de prevenção é uma estratégia com o objetivo de prevenir possíveis danos à imagem do interlocutor de reparar uma possível ameaça ao seu espaço. Geralmente, é uma estratégia utilizada para manter a harmonia na interação.
- iii. A função reparadora consiste em uma estratégia que visa a reparar a imagem de ambos os envolvidos na interação. É frequente o uso da polidez e da atenuação para reparar o abalo produzido à relação interpessoal.

Briz Gómez (2012) divide e classifica os mecanismos de atenuação em duas categorias táticas: impessoalização (ocultação) e a relativização ou indeterminação da informação. A primeira possui diversas possibilidades que minimizam a força ilocutória e é demarcada pela multifunção dos pronomes “eu” e “tu” e a terceira pessoa formas impessoais e generalizações. Assim, recursos linguísticos como generalizações (todo mundo, turma¹³ – para referir-se aos alunos no geral – segundo falam etc.), ocultação de agentes do discurso e o eufemismo.

A relativização utilizada para minimizar os atos de fala diretos diminui a responsabilidade do falante. O autor propõe algumas possibilidades como recursos de relativização:

- iv. verbos performativos que expressam valores modais epistêmicos e, inclusive, de evidência “não sei, parecer, pensar, acredito – eu acredito que”;
- v. modificações de verbos performativos nas formas temporais ou modais: uso do futuro do pretérito, do imperfeito do indicativo ou do subjuntivo: faria, fizesse ao invés de faço);
- vi. marcadores discursivos modalizadores “na minha opinião, seguramente, talvez, em princípio, olhe, homem, mulher (e demais formas apelativas, como chamar pelo nome do interlocutor quando algo lhe é pedido: *João, guarde o celular*);

¹³ O elemento “turma” é um dado do *corpus* deste trabalho.

- vii. estruturas causais explicativas ou justificativas, temporais, condicionais, concessivas (caso muito frequente na conversação dos movimentos concessivo-opositivos, utilizados com a possibilidade de serem retirados “Sei que você está sem tempo, mas gostaria de te dizer uma coisa”;
- viii. alguns movimentos de reformulação (iniciados com frequência com marcadores discursivos, que em tais contextos adquirem valor atenuador) “Te equivocas bueno no tienes del todo razón”;
- ix. construções indiretas, incluídas as construções suspensas ou truncadas que esquivam ou elidem a conclusão “você terá que guardar o celular”;
- x. recursos como uso de diminutivos com valor pragmático e não lexical, por exemplo “Poderia me fazer um favorzinho?”, eufemismo, formas dêiticas: aí, ali, algo assim etc. (BRIZ, GÓMEZ, 2012, p. 289-292).

Alguns mecanismos, presentes no *corpus* de despersonalização (generalizações, pronome nós) e relativização (uso dos verbos modais, tempo futuro do pretérito, marcador discursivo o *nome do interlocutor*) serão utilizados para fazer a análise dos pedidos e ordens. Será realizado um levantamento quantitativo de quais mecanismos de atenuação os participantes utilizaram para fazer os pedidos e ordens e posteriormente será feita a análise desses dados.

Vejamos um exemplo do *corpus*:

(77) *Por gentileza, representante da turma, pode ir buscar um apagador?*

(situação em que o professor explica o conteúdo e precisa de um apagador)

O falante – representado pelo professor de matemática – faz um pedido ao aluno com a intenção de ter seu pedido atendido. Dessa forma, ele atenua a “ordem indireta”, utilizando como estratégia linguística o verbo modal pode. No exemplo, apesar de atenuar por meio de uma ordem indireta, é importante destacar que o professor não necessariamente necessita ser polido numa situação como a descrita.

Segundo Briz Gómez - estratégias de cortesia negativa – o uso da atenuação diminui a responsabilidade social do falante, no nosso caso, do professor, e, em um contexto compartilhado pelos interlocutores, ambos sabem que o aluno assumiu um compromisso e se dispôs a ajudar quando necessário, possivelmente por isso o professor não necessite ser polido. Nesse sentido, o autor afirma que nem sempre um enunciado atenuado necessariamente seja polido, isto é, uma atividade linguística

pode ser atenuada, mas não cortês, assim como o exemplo anterior. Portanto, o professor atenuou para que seu pedido, ordem encoberta, fosse atendido, demarcando o distanciamento social.

Albelda (2010, p. 51-52) acrescenta que as línguas dispõem de uma série de recursos de atenuação, como modificadores internos, e que estes podem se manifestar por meio de diversas categorias linguísticas, como já mencionamos anteriormente (futuro do pretérito, o pretérito imperfeito de polidez, a realização indireta, entre outras). Contudo, para atenuar “o dito”, Briz Gómez (2012) destaca a importância do reconhecimento da atenuação e que é um recurso que pode ter diversas formas de manifestação em enunciados. Para o autor

Como fenômeno pragmático, a atenuação é também um fenômeno contextual, de modo que, para controlar o processo de reconhecimento, será necessário estabelecer de início aquelas situações que favorecem o seu emprego, seja o contexto geral ou o que chamamos de contexto interativo concreto no qual se realiza a suposta atividade atenuadora, o que se consegue a partir dos diferentes parâmetros. (BRIZ GÓMEZ, 2012, p. 294).

Em outras palavras, tal atividade é seguramente favorecida pelas diferenças culturais e situacionais, as quais são responsáveis e determinantes na escolha da atenuação e de seus mecanismos.

3.1 A AFILIAÇÃO E A RELAÇÃO COM A ATENUAÇÃO

A polidez expressa papel fundamental para negociar a imagem social nos atos diretivos como pedidos e ordens, em que o enunciado é feito com a intenção de levar o interlocutor a realizar uma ação futura e atender ao desejo do falante. Brown e Levinson (1987 [1978]) afirmam que, quando um pedido é direcionado a um indivíduo, ele afeta consideravelmente a face do ouvinte. Portanto, a estratégia de atenuação é uma ferramenta poderosa para diminuir a ameaça e (re)estabelecer a imagem e a harmonia entre os interlocutores.

Para tanto, Bravo (1999) propõe o uso da afiliação como alternativa universal ao conceito de imagem positiva e negativa de Brown e Levinson. A autora define o conceito de afiliação como um desejo de confiança expresso pelo falante para se identificar e pertencer a um grupo, de aceitar e ser aceito pelos demais indivíduos. Destaca-se que a escolha pelo elemento que configura a afiliação é particular de cada cultura. Isto é, desde que corresponda a uma forma de identificação com o grupo

específico, toda cultura pode ter o seu, uma vez que, segundo a autora, estes elementos são categorias vazias e generalizadas.

3.2 A ATENUAÇÃO E A TEORIA DA POLIDEZ NA INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

Cadez (1991, p. 173-174) afirma que a sala de aula oferece muito mais que apenas o ato de ensinar, pois é um universo de interação no qual, dentre as diversas situações vivenciadas, há também a manipulação das relações interpessoais, durante a interação entre professor e aluno, envolvendo aspectos que contribuem para a harmonia da interação e mantêm as aparências.

Nessa perspectiva, devido a sua responsabilidade e função social, o professor, no âmbito de sala de aula, ameaça constantemente as faces negativa e positiva do aluno, limitando suas ações. Entretanto, para amenizar tais ameaças, o professor utiliza na comunicação recursos linguísticos que, possivelmente, amenizam o impacto e preservam tanto sua face quanto a do seu aluno.

Conforme mencionado na Introdução, segundo Silva (2005, p. 110), quando se pensa no ambiente de sala de aula, pressupõe-se que a relação entre professor e aluno nem sempre é tranquila, pois, devido à própria natureza social, o professor possui, reponsabilidade e impõe as regras.

No âmbito de sala de aula, segundo Rodrigues (2014), o *ranking* de imposição depende da situação e determina as combinações de estratégias conversacionais que serão utilizadas para proteção da própria face e da do seu interlocutor, nesse caso, aluno. Nesse viés, se pensarmos na polidez como estratégia conversacional, é conveniente compreender a comunicação verbal como algo realizado intencionalmente, e, sobretudo, que a adequação da linguagem é constituída por elementos escolhidos determinantes para alcançar o objetivo. Bravo (2005) acrescenta e destaca que a polidez “é um princípio básico da dinâmica comunicativa”, que busca favorecer as relações sociais entre os falantes. (ALBELDA; BARROS, 2018, p. 18)

Para Silva (1998), as relações interpessoais estão naturalmente atreladas à preservação da autoimagem pública. Nesse sentido, em um dado evento interativo, os participantes a todo instante cooperam na preservação de suas faces. Em se tratando da sala de aula, nesse jogo de interação, em que o aluno nem sempre está disposto a aprender, essa manutenção de faces se torna cada vez mais intensa, já

que ambos visam a resguardar sua autoimagem e manter o compromisso institucional e social para interagirem. Assim, o espaço de sala de aula, a partir da relação interpessoal entre professor e aluno, determina e rege condutas e estruturas de enunciação que preservam o cunho social dos interlocutores.

Nesse sentido, sendo a sala de aula um espaço interacional reconhecido socialmente como principal ambiente de aprendizagem, a relação interpessoal entre professor e aluno, a todo momento, é ameaçada por atos comunicativos usados para preservar a imagem entre esses sujeitos e conservar a relação social. Para Marcuschi (2005, p. 45) “(...) a conversação, por ser uma atividade em que se desenvolvem negociações permanentes entre indivíduos, apresenta sempre uma ameaça potencial à face dos interlocutores”. Assim, os riscos de conflitos são inerentes à comunicação, principalmente, no contexto de sala de aula, em que se configura um ambiente social fortemente institucionalizado e rotineiro que depende de algo mais do que uma boa interação para ser produtivo.

Ainda sob a perspectiva de Silva (2005, p. 110), para que a relação entre professor e aluno possa se manter de forma harmoniosa, há um verdadeiro jogo para atenuar os efeitos de ameaças à face um do outro. Assim, a negociação entre os sujeitos visa a estabelecer e manter o equilíbrio nesta relação interpessoal.

Segundo Silva (2005, p. 110), o ambiente de sala de aula nem sempre se apresenta como um ambiente calmo e tranquilo, pois “existem atos que podem ameaçar a estabilidade das relações de interação em sala de aula”. Desse modo, esse contexto é permeado por conflitos entre os sujeitos desse discurso. Esse processo interativo, geralmente, traz aspectos que implicam ordens e pedidos, muitas vezes intrínsecos dessa relação que tem o professor como principal figura hierárquica no ambiente de sala de aula, além de ser dele, principalmente, a responsabilidade formal pelo aprendizado. Desse modo, para preservar e alcançar seus objetivos e colaborar com o processo ensino-aprendizagem, o ambiente de sala de aula, normalmente, é permeado por negociações durante os atos comunicativos. Ainda sob a perspectiva do autor, a relação professor e aluno está pautada em uma constante ameaça de preservação de autoimagem, e, conseqüentemente, há um verdadeiro jogo para atenuar os efeitos dessa ameaça, ou seja, em sala de aula, os alunos e professores, geralmente, negociam a relação para resguardar sua imagem e diminuir os impactos desagradáveis que um ato de fala proporciona.

Investigar o efeito que o discurso do professor, por meio dos atos diretivos e

uso de atenuantes, provoca na interação com o aluno é importante, pois, segundo Silva (2005, p. 28)

as ordens funcionarão se as outras pessoas obedecerem. (...) podemos, ao mesmo tempo, comunicar ou propor que não existe nenhuma alternativa que não seja a obediência. Também é evidente que, ao invés de impor as ordens, é possível persuadir os outros a cumpri-las, pois do contrário seria pior. (SILVA 2005, p. 28)

Assim, as práticas comunicativas são atividades que desenvolvem negociações permanentes entre indivíduos.

Marcuschi (1989, p. 284) complementa afirmando que “a sala de aula constitui um ambiente social fortemente institucionalizado e rotineiro que depende de algo mais do que uma boa interação para ser produtiva”. Os interlocutores reconhecem sua própria imagem e têm consciência de que o outro tem a sua. Nessas condições, é provável que sejam usadas estratégias que suavizem a ameaça, e cada interlocutor escolherá as estratégias mais convenientes.

3.3 O CONTEXTO PRAGMÁTICO E A RELAÇÃO COM A ATENUAÇÃO

3.3.1 O que é contexto?

Devido às mais variadas situações em que acontecem as interações verbais e à diversidade de perspectivas a partir das quais essas relações podem ser examinadas, é de se esperar que a pragmática se divida em correntes distintas. Assim, enquanto alguns estudiosos se voltam para os efeitos dos fatores socioculturais em tais relações, outros se interessam pelos processos inferenciais, ou seja, cognitivos, envolvidos na comunicação. Essas duas formas de explorar as relações entre a linguagem e seus usuários são conhecidas como pragmática sociocultural e pragmática cognitiva, respectivamente. A pragmática sociocultural está preocupada com fatores 'externos', que são aqueles aspectos da seleção e interpretação da forma linguística determinados por fatores sociais e culturais (MÁRQUEZ-REITER; PLACENCIA, 2005, p. 2). Por outro lado, a pragmática cognitiva interessa-se pelos fatores 'internos', como as bases cognitivas da realização linguística e os processos inferenciais que levam à interpretação do significado. Nosso estudo segue a primeira linha, uma vez que a análise dos dados empíricos tem como objetivo a identificação das estratégias de atenuação subjacentes aos padrões de realização particulares à situação e função comunicativa dos atos de fala de pedidos e ordens.

A partir da noção do jogo linguístico, descrita por Ludwig Wittgenstein (1979) *apud* Santos (2013, p. 166), é fundamental e oportuno relembrar que a dinâmica de prática da linguagem é a que rege esse jogo conversacional. Para o filósofo, “a multiplicidade do uso da linguagem é sua práxis, porque na práxis tudo é vago e inexato, isto é, na conversação não há regras fixas”. Desse modo, para comunicação linguística, deve-se considerar que há meios pré-estabelecidos em que se funda a atividade conversacional, isto é, parte-se do pressuposto de que a conversação tem como pano de fundo regras e convenções socioculturais, que devem ser reconhecidas pelos interlocutores (jogadores), influenciando direta e indiretamente a produção e interpretação de enunciados.

Segundo Reyes (2003, p. 19), definir contexto não é uma tarefa fácil, “porque cada teoria linguística e área tem um significado diferente”. Contudo, nosso interesse se centra no conceito de contexto, por meio de fatores comunicativos usados de acordo com os interesses estratégicos de cada falante, relacionados a diferenças culturais de polidez e avaliações prévias de acordo com as exigências de um grupo social determinado. É nessa esteira que está elencada a noção de contexto (cerne da Pragmática) que determina o significado de um enunciado a partir da interpretação de informações inseridas na interação e que sustentam as interpretações enunciativas.

As afirmações referidas indicam o amplo campo que opera a caracterização do contexto. Entretanto, cabe ressaltar que para Santos (2013, p. 703), “a maioria dos textos sobre pragmática tem uma noção um pouco idealizada sobre contexto e o define como o estado de uso da linguagem por meio do qual o falante transmite seus pensamentos a um ouvinte que os reconhece”. Assim, o contexto constitui um princípio explicativo de significado, porém segundo Santos (2013, p. 700), nem sempre foi assim, a saber:

tanto na tradição filosófica da linguagem quanto na linguística, o conceito de contexto nunca recebeu muita atenção, uma vez que esses estudos priorizavam a análise dos elementos formais pertinentes, na maioria das vezes, à morfossintaxe, à fonologia e/ou à semântica. Contudo, com a evolução dos estudos da pragmática, o contexto sai do anonimato a que o haviam submetido e se destaca deveras relevante para os estudos da linguagem, principalmente no que diz respeito à sua interpretação. (SANTOS, 2013, p. 700)

Como se pode observar, o contexto nem sempre foi subsídio para investigar o significado da interpretação, embora o jogo linguístico não possa ser interpretado

desconsiderando as pistas oferecidas pelas convenções sociais que subjazem às interações. Assim, como defende Wittgenstein *apud* Blanco (2016, p. 18), *o significado se revela no seu uso*. Portanto, sem dúvida, o sentido e significações dependem de maneira intrínseca de fatores mutáveis que excedem os limites da sintaxe e da semântica e adentram um novo universo: a pragmática.

Nessa esteira, para Escandell (2011), um dos elementos que compõem contexto são pressuposições que o indivíduo adquiriu por meio de uma norma cultural específica e adequada para determinado grupo social. Diante do exposto, fica evidente que, para determinar se um enunciado é polido ou impolido, não basta considerar os elementos físicos racionais (mecanismos linguísticos de atenuação, por exemplo) e sim é necessário, também, considerar os elementos pragmáticos (conhecimentos prévios, crenças, opiniões acerca do interlocutor, distância social, etc.) que subjazem o propósito discursivo. Essa posição corrobora a de Briz Gómez (2012, p. 295) quando trata da atividade atenuadora. O autor afirma que o reconhecimento do elemento atenuador nem sempre é possível, pois depende de se estabelecerem os fatores situacionais e o contexto interativo concreto para tal processo. E certamente um elemento atenuador pode ser compartilhado por um indivíduo, mas não por outro.

O autor exemplifica citando como exemplo a expressão *puede que llueva*, em que o verbo *poder* estabelece, simplesmente, a probabilidade de que vai chover. Logo, tem-se apenas uma categorização semântica. Entretanto, no enunciado a seguir

- (78) A: *te espero a las cinco en casa, ¿eh?*
 B: *puede que llueva*
 A: *¿acaso no quieres venir?*

Sob a perspectiva de um mecanismo atenuador, o verbo modal demarca a distância do que é dito para diminuir uma possível recusa.

Desse modo, em consonância com o que defende Wittgenstein, o significado da expressão acontece no seu uso e, enquanto A pode ser evidenciado seguindo o valor semântico, no segundo exemplo se constata que o verbo *poder* acarreta uma possível recusa atenuada ao convite. Dessa maneira, a resposta de B nos permite interpretar o sentido de *¿acaso no quieres venir?* (BRIZ GÓMEZ, 2012, p. 295).

Na mesma linha, Dascal ([1999] 2006), *apud* Santos (2013, p. 701), por sua vez, entende que contexto oferece pistas verbais e não verbais que podem ajudar na

interpretação dos enunciados. Essa colocação se aproxima do ponto de vista adotado por Briz Gómez (2012), que cita o reconhecimento da atividade atenuadora do contexto geral e dinâmico, assim a distância, o tipo de discurso – oral ou escrito –, diferenças sociais de crenças e costumes são indicadores de alguns dos fatores indispensáveis.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o fundamento do contexto da linguagem ocorre em duas dimensões (interna e algo externa): a primeira é o contexto metalinguístico que corresponde à descrição utilizada, isto é, a mecanismos linguísticos mobilizados para proferir o ato ilocucionário, ao gênero discursivo utilizado, “as normas comunicativas e adequadas à situação específica, a língua e variedade linguística escolhida, entre outros”. O segundo fator, refere-se ao contexto extralinguístico e é evidenciado por variáveis como o conhecimento cultural compartilhado, conhecimentos prévios do falante/ouvinte (conhecimento de mundo) e que são permeados pelo contexto sociocultural ao qual pertencem. (SANTOS, 2013, p. 700). Em efeito, na visão do autor, pode-se afirmar que os dois modelos sustentam o comportamento linguístico do indivíduo ouvinte/falante de forma particular. Além disso, o sucesso da intenção do falante depende do reconhecimento (compartilhamento) dos demais interlocutores envolvidos na conversação.

Reyes (2007, p. 20) divide contexto em três postulados: o linguístico, o situacional e o sociocultural. O primeiro diz respeito ao material linguístico presente no enunciado. O segundo - contexto situacional – é fundamentado no conjunto de dados acessíveis aos participantes de uma conversação. Por exemplo, para que o enunciado “*guarde o celular*”, dito por uma professora ao aluno, faça sentido são necessários pressupostos que façam parte da situação, como, por exemplo, a informação de que é proibido o uso do aparelho em sala de aula. Logo, é indispensável que um indivíduo conheça a regra para entender o ato de fala. E, por fim, o contexto sociocultural é a base de informações preexistentes de condicionamentos sociais e culturais em diversas situações. A autora exemplifica este último, mostrando que existem diferentes formas de cumprimentos regulados socialmente. (REYES, 2007. p. 20-21).

Dentro do exposto e levando em consideração as visões mencionadas, entende-se que é consensual a essência do conceito de contexto: sua materialização ganha forma por meio de um modo singular de percepções. Em resumo, o contexto se caracteriza por meio da junção de princípios básicos - normas e crenças culturais

específicas sobre o comportamento social - que o contemplam e acompanham os interesses particulares dos interlocutores. Assim, para que um mecanismo atenuador seja entendido, precisa estar, obrigatoriamente, inserido num contexto compartilhado pelos interlocutores.

3.4 OS ATENUANTES COMO CATEGORIA PRAGMÁTICA

É relevante neste primeiro momento mencionar que ao longo do texto diversas vezes mencionamos as estratégias de atenuação (*hedging*, *hedges*, mitigação). Contudo, nesta seção, dedicamo-nos, exclusivamente, a tratar dos aspectos gerais e procedimentos próprios de atenuação e intensificação, além de expor seus contextos. Para isso, usaremos como fontes principais as definições de Briz Gómez (2008,), Briz, Andrade, Blanco (2013) e de Brown e Levinson (1987).

Como mencionado na fundamentação teórica, é importante lembrar que em situações de interação, a atenuação é tratada como uma atividade argumentativa retórica e estratégica pragmática. Logo, o princípio da atenuação tem o intuito de preservar, autoprotger e reparar a face dos interlocutores, fazendo uso de expressões verbais e não verbais.

Importante ressaltar que é possível também que interações sejam marcadas com atenuadores sem polidez. Segundo Briz (2007, p. 12), isso se justifica porque a polidez está diretamente relacionada à noção de proteção à face, conforme mencionamos no início deste capítulo, e o uso da atenuação nem sempre tem esse objetivo.

Sobre o exposto, Briz Gómez, Silva, Andrade e Blanco (¹⁴2013, p. 283 – 284) apontam:

sem dúvida, a cortesia constitui um princípio explicativo da atenuação, mas não é o único. A atenuação linguística relaciona-se sempre com a eficácia e com a atividade argumentativa (cf. ESTELLÉS, 2010), provavelmente com a imagem em geral, mas nem sempre com a cortesia. Quando se apresenta um resumo de um trabalho para que seja aceito em um congresso e se atenua o título (Uma aproximação a, Esboço, Reflexões para o estudo...) e os objetivos (pretendemos abordar na medida do possível...), estamos

¹⁴ La atenuación y los atenuadores: estrategias y tácticas (ES.POR.ATENUACIÓN) é o título original do artigo, escrito, inicialmente, para ser apresentado no Congresso Cortesia, realizado em Lisboa nos dias 6 e 7 de setembro de 2012. Esse texto contém as bases de um amplo projeto que tem por finalidade estudar o tema da atenuação no âmbito do espanhol e do português (BRIZ; SILVA; ANDRADE e BLANCO 2013, p. 283 – 284).

atenuando, com o fim, por exemplo, de que aceitem a nossa participação no evento, mas, nesse caso, não somos corteses ou o somos devido a alguma particularidade. Somos corteses, entretanto, quando minimizamos as possíveis discrepâncias com outras propostas (não concordamos exatamente com...) (BRIZ; SILVA; ANDRADE E BLANCO 2013, P. 283 – 284).

Como se pode observar, para os autores, a partir da noção de polidez como fenômeno social, a atenuação é caracterizada como uma estratégia pragmática, pois é usada para se conseguir algo. Por isso, para Briz, Silva, Andrade, Blanco (2013), essa estratégia é intencional, uma vez que é usada para convencer ou persuadir o interlocutor. Destaca-se também que é uma estratégia utilizada a partir da função de um contexto, principalmente, trata-se de reconhecer o elemento atenuador. Segundo os pesquisadores (2013, p. 294),

“como fenômeno pragmático, a atenuação é também um fenômeno contextual, de modo que, para controlar o processo de reconhecimento, será necessário estabelecer de início aquelas situações que favorecem o seu emprego, seja o contexto geral ou o que chamamos de contexto interativo concreto no qual se realiza a suposta atividade atenuadora” (BRIZ; SILVA; ANDRADE e BLANCO 2013, p. 294).

Assim, o elemento atenuador e o contexto são duas dimensões que se articulam a partir de determinadas situações e sociedade de prática, etc. Consideraremos os contextos comunicativos, o contexto interativo concreto e o contexto interacional concreto, sendo os dois últimos nosso maior interesse neste estudo. Seguindo a premissa de que a atenuação está presente em situações de maior formalidade (por exemplo, textos acadêmicos para proteger a imagem do “eu”), os gêneros escritos, em que o discurso é mais planejado, são o suporte que mais apresenta atividade atenuadora. (ALBELDA, 2004, 2010 e 2012) *apud* (BRIZ, SILVA, ANDRADE, BLANCO (2013, p. 294). Entretanto, os autores destacam que o discurso *internetês* não segue esse princípio, uma vez que a linguagem utilizada assume um formato dinâmico que se aproxima da oralidade. Nesse sentido, há importante e fundamental correlação entre o uso de atenuantes e suas funções situacionais, o que, para os autores, deve ser considerado ao se analisarem suas ocorrências. Um exemplo do exposto é a variação sociolinguística, correspondente à idade, gênero e nível sociocultural. Desse modo, para os autores, é unânime a existência da atenuação, porém, seu reconhecimento depende, de forma intrínseca, do contexto geral e do contexto interativo.

Dada a importância do recorte apontado anteriormente, Briz (2012, p. 297)

ressalta que é fundamental identificar quando um mecanismo funciona como atenuador, ou seja, qual é seu contexto interativo concreto. Um exemplo disso é o verbo **poder**, que pode indicar simplesmente a suposição de que vai chover, como já foi mencionado:

(79) A: *Espero você às cinco em casa. Ok?*

B: *Pode ser que chova.*

A: *Por acaso você não quer vir?*¹⁵

Agora vejamos outra situação:

(80) A: *Ana, como já é do nosso costume, o João leu o enunciado, você pode ler sua resposta, por favor.*

Nas duas situações apresentadas, é possível observar a diferenças de sentido do verbo **poder**. Em (79), há uma chance, uma possibilidade que vai chover e que o falante talvez não faça a visita. Já em (80) (dado extraído do *corpus*), a forma **poder** pode ser considerada uma estratégia atenuadora, pois há a intenção, o desejo do professor de que a aluna leia e participe da aula.

Outra estratégia interessante é o uso do sufixo no diminutivo (representado pelas formas “ito” no espanhol e “inho” no português brasileiro), que segundo os autores, pode ou não ser um atenuador. Dessa maneira, em (81 e 82):

(81) *Comprei um cachorrinho.*

(82) *Uma aluna pede ao professor para rever a nota da prova, e o professor responde:*

Ana, você me espera um pouquinho?

No primeiro exemplo, sob a perspectiva semântica, o diminutivo pode significar, simplesmente, um cão de porte pequeno ou um filhote. Desse modo, diferentemente do primeiro em que o valor do sufixo é estritamente semântico, o segundo estabelece (pedido e ordem indiretos) a noção de atenuador porque há o contexto com o objetivo de minimizar a face do professor que possivelmente se equivocou com a nota. Assim, no segundo exemplo, o sufixo “*inho*” tem o valor pragmático atenuador.

O terceiro e último aspecto para o reconhecimento do atenuador, ainda sob a

¹⁵B1: te espero a las cinco en casa ¿eh?

A: puede que llueva

B2: ¿acaso no quieres venir?

perspectiva dos autores, é o contexto interacional concreto. Diante da singularidade desse conceito, é fundamental entender que ele se configura a partir de

momentos pontuais de fala em uma interação que afetam, favorecem ou chegam a determinar os usos e estratégias linguísticos. A noção de contexto interacional concreto dinamiza, portanto, o conceito mais geral de situação de comunicação e explica a atividade linguística em uma contextualização seriada, contexto preciso a contexto preciso. (BRIZ, SILVA, ANDRADE e BLANCO 2013, p. 298).

Nesse sentido, com relação ao objetivo de estudo – o elemento atenuador nos enunciados de pedidos e ordens, segundo os estudiosos, o contexto interacional concreto depende destes três aspectos: interlocutor um e interlocutor dois, sendo o primeiro o que expõe o enunciado atenuador e o segundo o que recebe, além do componente atenuador e, conseqüentemente, como atividade estratégica o efeito que produz.

Além dos pontos reconhecidos para definição de contexto interacional concreto, os autores reiteram que em todo discurso de atenuação existe uma ação que desencadeia seu uso, que pode também estar relacionada a um contexto sociocultural compartilhado. É importante ressaltar que, além do reconhecimento funcional da atenuação, este se dá, inclusive, por estruturas formais, permitindo, assim, entender sua função estratégica e disposição na interação.

Observa-se, portanto, que em virtude dos elementos descritos anteriormente, o mecanismo atenuador dita as estratégias usadas pelo interlocutor no ato da interação. Dessa forma, é importante lembrar que a atenuação é uma categoria pragmática caracterizada pelo distanciamento do falante, permitindo que o outro também seja responsável pela mensagem para proteger sua face. Complementando as observações dos autores (2013, p. 302),

a atenuação é uma atividade estratégica interacional argumentativa, de mitigação, minoração ou debilitação da força das ações; uma atividade interacional, com a finalidade de evitar tensões e conflitos; uma atividade social, de aproximação do outro ou para não se afastar extremamente deste. Com tais atividades, pretende-se ser efetivo e eficaz, isto é, conseguir os fins previstos ou, como dizíamos, conseguir o acordo ou aceitação do outro (ainda que apenas seja uma aceitação social). Logo, é preciso, para o reconhecimento e explicação da atividade atenuadora, identificar o que a provoca (desencadeador ou causador, esteja *explícito ou implícito*); qual o membro do discurso afetado (atenuado) e qual meio ou meios empregados (atenuador), bem como o efeito que, às vezes, produz (BRIZ, SILVA, ANDRADE, BLANCO (2013, p. 302).

Em outras palavras, o mecanismo da atenuação é, frequentemente, utilizado

para manter e cuidar das relações interpessoais e até mesmo evitar que estas sofram alguma imposição pelo outro interlocutor. Tal mecanismo discursivo, segundo Briz (2014), está intrinsecamente relacionado a atividades sociais, consistindo em

“Una estrategia es un plan dirigido a una meta, que em cualquiera interacción es el acuerdo o aceptación del otro, aunque esta aceptación solo sea social. Em otras palabras, para llegar con éxito a esa meta, metafóricamente hablando, se negocian y, por tanto, se argumentan, los significados de los mensajes, las acciones e intenciones, las imágenes, las relaciones interpersonales, incluso la toma de turnos, etc. Tanto de modo explícito como implícito. En efecto hablar es negociar las metas con el otro, incluso cuando este sea o aparente ser una parte pasiva en la interacción (como ocurre en los discursos monológicos). Luego, al hablar de estrategia hay implicados un hablante, el director, que, con una determinada intención, la meta dirige y traza el plan a partir de una serie de tácticas, y otro que es el oyente o destinatario. Según las respuestas de este, aquel podrá evaluar la calidad (éxito o fracaso) de dicho plan, el grado de acuerdo. (BRIZ, 2014, p. 46)

Nesse sentido, a atenuação é usada para se aproximar ou se afastar socialmente do *outro*, isto é, tal estratégia afeta diretamente as relações interpessoais. Essa tática discursiva pode minimizar ou enfraquecer a força do ato de fala, evitando tensões e conflitos, atingindo os objetivos do falante. Desse modo, como mencionamos no início desta seção, chamamos a atenção para que nem todo discurso com atenuação é polido e esse é, segundo Briz (2014), um dos maiores equívocos presentes nos estudos sobre atenuação e polidez verbal. Como exemplo, na Espanha, as expressões *por favor*, *si no te molesta*, *podrías pasarme el pan* durante o jantar de amigos são tidas como um fracasso conversacional, devido a excessos de atenuação, e diferentemente do Brasil, são vistas socialmente como inadequadas. Para os espanhóis, esse tipo de uso só se explica se o interlocutor, estrategicamente, quiser manter uma distância social.

Dessa forma, os atenuadores implicam avaliação, monitoramento, entre outras funções que podem cumprir, e corresponder, principalmente, às relações comunicativas adquiridas culturalmente que determinam a estratégia articuladora das interações linguísticas.

Brown e Levinson (1987 [1978], p. 145 -146) entendem a atenuação como uma estratégia da intenção comunicativa e que o falante pode usar certos atenuantes para “mascarar” e modificar a verdadeira intenção. Como, por exemplo, o professor (participante do *corpus*): *Marisa, por favor, é possível você recolher os trabalhos que são para hoje? Obrigada*. Em outras palavras, o “pedido” do professor pode ser

encoberto por meio da partícula atenuadora “por favor” e pela ordem indireta, em forma de uma pergunta. Assim, há uma ameaça à face do aluno, contudo encoberta, uma vez que, dificilmente, um aluno não estará disposto a atender o pedido de um professor. Outro ponto a ser observado sobre o exposto é que a estratégia de minimização à face não determina socialmente quem é o responsável ou o mais responsável por executar a ação.

Nessa perspectiva, Brown e Levinson (1987, p. 176) afirmam que algumas expressões são típicas na proteção e ameaça à face. Por exemplo: *um pouquinho, um gole, por favor, um pouco, eu poderia..., você pode comprar.*

Outro exemplo apresentado (p. 178):

(83) *Um visitante pergunta se sua irmã está em casa: a mãe responde:*

“Não, por quê?”

O visitante responde:

“Nada, eu só quero, por favor, que você pergunte a ela (se ela) pode costurar para mim o livrinho do meu filho, que está rasgado”.

Para os autores, alguns enunciados apresentam com maior frequência os atenuantes (meios linguísticos) que, em particular, satisfazem os interesses do falante.

Portanto, o uso desses mecanismos pressupõe uma estratégia encoberta, isto é, voltada para a face do falante, modificando a força ilocucionária do enunciado. Além disso, afeta as relações interpessoais e está presente nas atividades sociais.

De modo geral, o raciocínio apresentado propõe que a interação é um jogo e “todos jogam para ganhar” e se o fim é ganhar, é preciso fazer alguma “pequena trapaça”. Não é em vão que os atenuadores constituem essas “pequenas trapaças”. (BRIZ; SILVA; ANDRADE e BLANCO, 2013, p. 306). Assim sendo, para os autores, o jogo da conversação é influenciado por estratégias atenuadoras.

Na seção seguinte, delinearemos alguns pontos sobre as categorias de pedidos e ordens que servirão como base para a análise do *corpus*.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PEDIDOS

Nesta seção, esboçaremos as principais classes de pedidos e ordens que serão utilizadas para a análise dos dados deste estudo.

3.5.1 Mecanismos de análise para pedidos

O estudo *Requests and Apologies: Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns* (CCSARP¹⁶), liderado por Shoshana Blum-Kulka (Hebrew University, Jerusalen) e Elite Olshtain (Tel Aviv University) e iniciado em 1984, é um projeto desenvolvido para a realização da análise, em nove línguas, de dois atos de fala: pedidos e desculpas. Os autores esperavam encontrar similaridades em diferenças que permitissem estabelecer os possíveis padrões universais das estratégias de pedidos nas línguas analisadas. Importante ressaltar que para Blum-Kulka *et al.* (1989), pedidos são propriamente todo e qualquer ato de fala.

Nesse sentido, os pesquisadores afirmam que um pedido vem acompanhado de diversas formas de mitigação, utilizadas para amenizar o impacto da imposição, por meio de vários elementos linguísticos num enunciado, e cada um deles desempenhando uma função particular: alertas, atos de apoio, e atos principais:

Os Alertas (*alerters*) podem ser caracterizados de “chamadores de atenção” (como em Pessoal) e são opcionais e subdivididos em diversas categorias. Conforme Lorenzo-Dus e Bou-Franch (2003, p. 4-6) *apud* Dias (2010, p. 60), os alertas podem ser: (a) marcadores formais, como “por favor”, “por gentilha”, “desculpe” e os vocativos “senhor/a”, “criatura / criaturinha”, “pessoal”, “galera”, “galerinha”, “gente”, “turma”; (b) marcadores informais, que buscam aproximação, como nomes, apelidos, etc. e (c) os cumprimentos (Olá! Oi! Como vai? Tudo bem?).

Os Atos de apoio (*supportive moves*) são elementos que “desarmam” e atenuam, diminuindo a força ilocucionária do enunciado. Geralmente, os pedidos são antecidos por elementos linguísticos que verificam a disponibilidade do interlocutor e, de certa forma, “pedem” sua aprovação (*Por favor, Giovane você pode¹⁷ me auxiliar, para recolher os trabalhos? Muito obrigado!*). Blum-Kulka, S.; House, J.; Kasper, G.

¹⁶ Projeto CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project): projeto/pesquisa que investiga variações interculturais e intralinguísticas em dois atos da fala – pedidos e desculpas.

¹⁷ O exemplo anterior foi retirado do *corpus* deste estudo.

(1989) afirmam que os atos de apoio também são precedidos por justificativas que explicam o porquê daquele pedido, por exemplo: (¹⁸*Pessoal, o Pedrinho está com a perna engessada. Por favor, alguém o auxilia a se locomover e outro leva seu material*), o professor esperando resposta como: *eu ajudo, professora*). Os pedidos podem também ser antecidos por ameaças para que o interlocutor execute o pedido: (¹⁹*Nossa, deve estar interessante essa aula via WhatsApp...guardem agora os celulares antes que eu encaminhe ambos para a coordenação!*).

Os atos principais (*head acts*) correspondem à sequência que serviria para realizar o ato independente dos outros elementos. Blum-Kulka *et al.* distinguem esses atos em modificadores internos e externos ao ato principal. Os modificadores externos são os mecanismos para realizar um pré-pedido ou para justificar algo, já os modificadores internos são mecanismos relacionados ao ato principal, que servem para amenizar a força ilocucionária ou intensificá-la. Expressões como *Você poderia apagar o quadro?* os diminutivos (*Você me faria um favorzinho?*), os intensificadores (*Maria, corre lá na coordenação e pega o apagador?*), são exemplos de atenuadores lexicais e frasais. A modificação interna também pode ser expressa por meio de atenuantes gramaticais, como diferentes tipos e modos verbais, diminuindo ou aumentando o grau de uma imposição ou ordem direta. Os pedidos ainda podem ser formulados por meio de expressões impessoais, isto é, generalizadas e inconclusivas (*A sala de aula precisa estar arrumada para a apresentação amanhã*).

Dentre os diversos tipos de pedidos existentes, nós nos propomos à análise dos pedidos diretos e indiretos, que aparecem no *corpus* e que serão estudados a partir das classificações propostas por Blum-Kulka e Olshtain (1984).

3.5.2 Tipos de estratégias de pedidos

Ao realizar um ato de fala, no caso, um pedido ou ordem, o falante pode escolher o grau de ‘diretividade’, e isso vai depender do impacto que ele quer causar no seu interlocutor. Dias (2010, p. 62) complementa que “O termo diretividade refere-se ao grau de transparência da intenção ilocucionária do falante a partir da locução”.

¹⁸ O exemplo anterior foi adaptado do *corpus* deste estudo.

¹⁹ O exemplo anterior foi retirado do *corpus* deste estudo.

Teoricamente, o projeto *CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project)* Blum Kulka *et al.* (1984) propõe uma taxonomia universal de nove estratégias (de pedidos e ordens) com graus de diretividade diferentes e subdividas em três classes principais, conforme apresentamos a seguir:

- i. nível direto – expressões diretas e/ou impositivas marcadas pelo uso do imperativo. Ex.: *Me dá um café*;
- ii. nível convencionalmente indireto – expressões marcadas por pré-condições contextuais e atos de fala indiretos. Ex.: *Poderia me dar um café?*
- iii. nível indireto não convencional – expressões sugestivas que dependem de pistas contextuais. Ex.: *Está frio aqui.* (o enunciado pode permitir a inferência: gostaria que fechasse a janela ou indicar que a temperatura do ar-condicionado seja diminuída.)

Conforme se pode observar, para os pedidos diretos, geralmente, utiliza-se uma imposição realizada por meio do modo imperativo, demarcando que o falante não pretende minimizar o *FTA*. Como visto no capítulo 2, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), ao utilizar essa estratégia, a polidez positiva, o falante demonstra certa aproximação, intimidade, com seu interlocutor. Também é recorrente essa estratégia quando o falante envolve o interlocutor pedindo explicações, como demonstra o exemplo do *corpus*: *Qual vocês fizeram ou tentaram? Senhor Augusto conseguiu? Beleza e como você resolveu?*

Já para os pedidos indiretos, são recorrentes perguntas ou sentenças declarativas, como demonstra o exemplo do *corpus* *Por favor, alguém pode limpar o quadro para o próximo professor? Obrigada.* Nesse sentido, os atos indiretos sugerem que o falante minimiza a imposição da força ilocucionária, contudo o falante não deixa de “agredir” a face do ouvinte com uma imposição indireta. Nesse aspecto, a escolha da estratégia para formular um pedido vai depender primeiramente das circunstâncias situacionais, que são dependentes do grau de intimidade e da eficiência que se deseja com o ato de fala.

A seguir, apresentamos as nove estratégias de diretividade de Blum-Kulka *et al.* (1984, p. 201).

QUADRO 2 - TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE PEDIDOS

Tipos	²⁰ Exemplos de realizações linguísticas
1. Derivável de modo O modo gramatical do verbo no enunciado marca sua forma ilocucionária como um pedido	<i>Guarde o celular.</i>
2. Performativos explícitos A força ilocucionária do enunciado é explicitamente mencionada pelos falantes.	<i>Te peço que guarde o celular.</i>
3. Performativos atenuados O verbo ilocucionário que denota a força do pedido é atenuado por verbos modais	<i>Gostaria de pedir que guarde o celular.</i>
4. Declaração de obrigação O enunciado declara a obrigação do ouvinte de realizar a ação.	<i>Você tem que guardar o celular.</i>
5. Declaração de vontade O enunciado expressa as intenções do falante, desejo ou sentimentos em relação ao evento e espera que sua proposição seja realizada.	<i>Quero que você guarde o celular.</i>
6. Fórmulas sugestivas A sentença contém uma sugestão, geralmente por fórmulas rotineiras.	<i>Não seria bom guardar o celular? ou Que tal deixar o celular para depois?</i>
7. Estratégias preparatórias Enunciado contém referências às condições preparatórias para a realização do pedido, frequentemente relacionadas à habilidade, disposição ou possibilidade de que o ato seja realizado. Eles são convencionalizados em algumas línguas.	<i>Você pode/ria guardar o celular?</i>
8. Pistas fortes O enunciado contém referência a elementos relevantes do ato ilocucionário pretendido. As insinuações não são formas convencionalizadas, portanto, necessitam de maiores inferências por parte do ouvinte.	<i>O uso do celular em sala é proibido. ou Usar celular em sala é desrespeito ao professor.</i>
9. Pistas moderadas O enunciado não faz qualquer referência ao pedido propriamente dito, mas pode ser interpretado por meio do contexto como pedido.	<i>Há um celular tocando.</i>

FONTE: QUADRO ADAPTADO DE BLUM-KULKA; OLSHTAIN (1984, P. 201).

A classificação, adaptada com enunciados pertinentes ao tema do nosso estudo, apresenta diferentes graus de diretividade. Assim, os exemplos de 1 a 5 correspondem a pedidos diretos (impositivos), já os 6 e 7, a pedidos

²⁰ Os exemplos expostos foram adaptados para se aproximar ao tema desta pesquisa.

convencionalmente indiretos e, por fim, 8 e 9 a pedidos não convencionalmente indiretos, dependentes de “pistas” e das inferências do ouvinte para sua interpretação.

A classificação das estratégias anteriores, usaremos posteriormente no capítulo 5 para fazer a análise dos dados das estratégias de pedidos e ordens do corpus do nosso estudo.

Os tipos de estratégias apresentadas serão utilizados para uma análise quantitativa e qualitativa dos mecanismos de atenuação, segundo Briz Gómez (2012), Brown e Levinson (1987 [1978]) e Blum-Kulka *et al* (1984) conforme descritos, nos enunciados utilizados pelos participantes dos estudos: - de pedidos e ordens nas doze situações oferecidas aos participantes.

3.6 CLASSIFICAÇÃO DOS ATENUANTES GRAMATICAIS, LEXICAIS E FRASAIS

Nesta seção, trataremos brevemente do recurso de atenuação lexical e frasal sob a perspectiva Blum-Kulka e Olshtain (1984).

Segundo Dias (2010, p. 68), “tradicionalmente, as atenuações gramaticais, que são de natureza bastante diversificada, têm sido consideradas, sobretudo, como atenuações sintáticas”. Para apresentar os critérios linguísticos adotados para analisar os enunciados de pedidos, Blum-Kulka *et al.* (1989) propôs diferentes subcategorias sintáticas. Contudo, a proposta de tal categorização, para Dias, é inconsistente, visto que a abordagem dos autores agrupa “sob o rótulo de ‘sintáticos’ fenômenos de diversas naturezas e que não se limitam ao nível sintático”. Alguns dos elementos trazidos como sintáticos são de natureza semântica. Dessa forma, a pesquisadora adota o uso do termo “atenuantes gramaticais”, ao invés de “atenuantes sintáticos”, o que consideramos mais adequado, uma vez que incluiria os diferentes níveis gramaticais presentes nos procedimentos de atenuação.

Blum-Kulka e Olshtain (1984) afirmam que é possível mitigar o ato de fala de pedido por meio da classe de atenuantes descrita abaixo:

- i. Sentença interrogativa;
- ii. Negação das condições preparatórias;
- iii. Tempo passado, pretérito imperfeito;
- iv. A partícula “Se” incorporada.

Dentre as descrições gramaticais relacionadas para mitigar um enunciado,

seus usos podem oferecer diversos significados. Assim, o uso do verbo *poderia* ao invés de *pode*, possivelmente, indica uma dúvida. (BLUM-KULKA 1984, p. 203).

Desse modo, tomando por base os trabalhos empíricos de House e Kasper (1981), Edmondson (1981) e Brown e Levinson (1987 [1978]), Blum-Kulka (1984, p. 204) propõe outras variáveis de atenuantes sintáticos:

- i. Marcadores de polidez – recursos linguísticos que o falante utiliza para envolver seu interlocutor e, até mesmo, conseguir sua cooperação: por gentileza, por favor. Conforme exemplo extraído do *corpus*, “*Quem é o representante da turma?...Você pode me ajudar a recolher os trabalhos, por favor?*”.
- ii. Expressões de consulta – recursos linguísticos, que o falante usa para envolver seu interlocutor e “pedir” de certa forma sua opinião, como “*O que você acha de estudarmos juntos amanhã?*”.
- iii. Mitigações adverbiais – recursos linguísticos (advérbios) utilizados para diminuir o impacto da proposição, como *Você poderia arrumar um pouco antes de eu começar?* Nos dados coletados para esta pesquisa, não analisaremos essa categoria.
- iv. *Hedges* – recursos linguísticos, por meio dos quais o falante evita especificar algo ou assumir um compromisso, como “de modo geral”, “tipo”. Os advérbios também servem de exemplo, como “*Você realmente está conosco, Giovane?*” (situação aluno “aéreo” e professor o chama para a aula)
- v. Elementos de improbabilidade (*downtoners*) – elementos por meio dos quais o falante ameniza o impacto do enunciado e o modula, usam-se termos como “talvez”, “provavelmente”, “quem sabe”, “seria possível”.
- vi. Fórmulas de assentimento – recurso usado, normalmente, ao final do enunciado e quando o falante busca acordo com seu interlocutor, como “entende?”, “ok”, “né”, conforme exemplo extraído do *corpus* “*Oooo, fulano, aula de inglês já começou! Vamos pegar o material certo e abrir na página_____, que tal?*”.

Ao longo dos capítulos expostos, tratamos dos mecanismos de atenuação para demarcar a distância social entre os interlocutores, no nosso caso professor e aluno. Convém lembrar que os mecanismos para atenuar os atos diretivos são numerosos e

muito diversos, desse modo priorizaremos os que aparecem nos dados coletados e que serão analisados conforme Quadro 6. Nesse sentido, a partir das diversas categorias de atenuantes apresentadas ao longo dos capítulos dois e três, propomos uma categorização dos mecanismos de atenuação a serem considerados na análise dos pedidos e ordens presentes, que serão analisados no capítulo 5.

4 METODOLOGIA E *CORPUS*

Nesta seção, descreveremos e discutiremos os aspectos teóricos e metodológicos dos procedimentos selecionados para a elaboração do *corpus* e análise deste estudo. Será apresentado o recurso adotado para gerar os dados e os critérios para formalização do questionário, instrumento de obtenção do *corpus*. Antes consideramos importante explicar, brevemente, a trajetória percorrida para conseguir material de análise. Em seguida, apresentamos uma breve descrição dos critérios para elaboração e aplicação do questionário, do perfil dos participantes e, por último, os procedimentos e a metodologia de análise de dados.

4.1 ETAPAS PERCORRIDAS NO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

A proposta inicial para esta pesquisa era um estudo contrastivo (português brasileiro curitibano e o espanhol cordobés, Argentina) entre o uso dos atenuantes no contexto de sala de aula na educação básica ensino fundamental 2. Por envolver a análise em uma língua estrangeira, contatamos, já no início de 2018, várias pessoas em Córdoba, na Argentina, para organizar a coleta do *corpus*. Mas, infelizmente, isso não foi possível, devido à indisponibilidade dos indivíduos, que já haviam se comprometido em ajudar. Em seguida, contatamos uma professora no Uruguai, que nos ajudou muito, indicando um Colégio para gerar os dados. O Diretor da instituição demonstrou disposição em ajudar, contudo, de todos os professores da escola, apenas um respondeu ao questionário. Então, a fim de respeitar o prazo do Programa de Pós-graduação em Letras, optamos por realizar o estudo somente no português brasileiro (PB). Ressaltamos que em Curitiba a coleta foi mais acessível, pois a pesquisadora atua como professora, e tal atuação facilitou a coleta do *corpus*. Ainda assim, encontramos dificuldades com professores que se recusaram a participar da pesquisa.

4.2 A RELAÇÃO DO DCT COM AS PESQUISAS E INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta do *corpus*, nós nos baseamos no método criado por Shoshana Blum-Kulka e Elite Olshtain (1984) e desenvolvido para o projeto *Requests and*

Apologies: Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP²¹), em que os autores analisaram os atos de fala de pedidos e desculpas em 8 idiomas²², com o propósito de investigar diferentes comportamentos linguísticos de nativos e não nativos e verificar uma possível universalidade em relação à variação intercultural. Para as pesquisas transculturais²³ em pragmática, esse método é bastante utilizado, pois o instrumento permite que a construção considere a distância social entre os interlocutores, além de consistir em características contextuais particulares, como a relação de poder/hierarquia entre os interlocutores, tipo de pedido e a distância social. Além disso, para conseguir se aproximar ao máximo das variáveis linguísticas sociais, o instrumento permite que o participante complete os diálogos a partir de uma situação descrita e contextualizada. A título de ilustração, apresentamos o quadro abaixo, em que compilamos as principais pesquisas na área da pragmática, que utilizaram a técnica do DCT.

QUADRO 3 - PESQUISAS QUE UTILIZARAM O DCT PARA COLETA DO CORPUS

Autor	Participantes	Contextos
CCSARP – Blum-Kulka <i>et al.</i> (1989)	1088 (227 australianos, 94 americanos, 100 ingleses, 131 franco-canadenses, 163 dinamarqueses, 200 alemães, 173 israelenses).	8
Rose (1992)	36 falantes americanos.	6
Ballesteros (2001; 2002)	Espanhóis e ingleses.	6
Lorenzo-Dus e Bou-Franch (2003)	134 (62 espanhóis e 72 ingleses).	6
Marti (2006)	199 (107 turco-germânicos e 92 turcos).	10
Godoi. E. (2007)	43 (14 brasileiros, 14 argentinos e 15 cubanos).	6
Lin (2009)	180 (60 falantes de inglês, 60 falantes de chinês e 60 estudantes chineses aprendizes de inglês como L2).	20
Dias, L. (2010)	128 participantes (72 brasileiros e 56 uruguaios)	14
Azuma, Oishi. (2014)	40 participantes (25 brasileiros e 15 japoneses)	8

FONTE: A AUTORA (2020)

²¹ Projeto CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project): projeto/pesquisa que investiga variações interculturais e intralinguísticas em dois atos da fala – pedidos e desculpas.

²² Inglês australiano; inglês americano; inglês britânico; francês canadense; dinamarquês; alemão; hebraico; russo.

Nesse sentido, os estudos envolvendo esse instrumento normalmente se direcionam à análise de ambientes públicos, pois, conforme mencionado no capítulo 2, nas situações comunicativas, está envolvida sempre uma tentativa de preservação à imagem pública. Segundo Azuma (2014), tradicionalmente, o público é formado por universitários, pois há um número expressivo de participantes e isso facilita a coleta de dados. Para esta pesquisa, o método foi aplicado a professores – de diferentes disciplinas - brasileiros do Ensino Fundamental 2 da Rede Privada na cidade de Curitiba.

Embora, essa técnica possibilite importantes contribuições para as pesquisas interculturais e, segundo Dias (2014, p. 92), “facilite a coleta de dado de um grande número de dados em um curto prazo, considere as vantagens de produzir estratégias mais frequentes e estereotipadas”, este recurso recebe críticas. Almeida (2007) argumenta que os dados da oralidade estariam sendo coletados na modalidade escrita e que as respostas dos participantes não são fiéis e naturais à modalidade oral, pois o indivíduo tem tempo para pensar antes de responder, o que não permite que a resposta seja fidedigna. Contudo, destacamos que a coleta de dados por meio da observação também, de certa forma, pode comprometer os resultados, uma vez que o indivíduo altera seu comportamento mediante a observação. Outro ponto a ser considerado é que, para Kasper (2008, p. 29 *apud* DIAS, 2010, p. 92), os dados coletados por meio do método do *CCSARP* devem ser representativos às avaliações culturais e costumes dos falantes e não devem ser considerados como manifestação fiel das interações.

Em relação ao nosso estudo, optamos pela adaptação feita por Dias (2010), em que há uma pequena contextualização da situação comunicativa para realização do pedido, sem delimitação de linhas e o uso direto da 2ª pessoa “Você diz”, possibilitando que, segundo a autora, o participante complete os diálogos com expressões que ele usaria na situação apresentada. Isto é, a modificação estratégica da estrutura do questionário deixaria o participante mais à vontade, induzindo-o a usar termos que certamente seriam utilizados na interação oral. Acreditamos que essa alteração realmente auxilia na coleta dos dados, mas não podemos deixar de mencionar o fato de que, mesmo sendo utilizada a adaptação proposta por Dias

(2014), alguns dos nossos informantes não entenderam o jogo proposto²⁴, conforme imagem do exemplo extraído do *corpus*.

FIGURA 2 – EXEMPLO EXTRAÍDO DO CORPUS

Situação: Você está dando aula e sua aula já começou há 15 minutos. Você percebe que um dos alunos está, distraído “aéreo”, olhando para a janela e com a apostila de outra disciplina em cima da carteira.

Você diz: Em primeiro lugar eu fecho a apostila peço que guarde e que pegue o material de língua portuguesa.
Se continuar eu pego a apostila do aluno, espero que pegue seu material de português e depois falo com a pedagoga.

FONTE: A AUTORA (2020)

4.3 INSTRUMENTO DE CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para cumprir com os objetivos propostos, de investigar as estratégias linguísticas que subjazem a comunicação do professor para evitar conflito com o aluno, optamos por realizar e conduzir esta pesquisa por meio das abordagens qualitativa, de cunho descritivo interpretativo, e quantitativa, a fim de entender os significados dos mecanismos de atenuação no contexto social da sala de aula. Segundo Filstead (1979), a combinação das duas abordagens pode ter grandes vantagens, pois o método qualitativo fornece o contexto empírico do processo, enquanto o quantitativo ratifica em paralelo o entendimento do fenômeno social e dos processos pesquisados.

Nessa esteira, a presente pesquisa foi submetida e devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD)²⁵, do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. O questionário aprovado foi elaborado com base em 12 situações recorrentes

²⁴ Os questionários que apresentaram esse fator não foram contabilizados.

²⁵ Número do Parecer: 3.352.623.

no ambiente de sala de aula, considerando principalmente a relação de poder e de distância entre os interlocutores – professor e aluno.

4.3.1 Critérios para elaboração e aplicação dos questionários

Para o presente estudo, elaboramos o questionário²⁶ com um acréscimo de 4 situações em relação à versão original utilizada no projeto *CCSARP*, assim, no total, temos doze circunstâncias recorrentes e comuns ao cotidiano escolar, buscando investigar se o professor, ao formular pedidos e ordens, que, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), ameaçam a face dos interlocutores e estimulam estratégias de polidez, utiliza recursos de atenuação como estratégia conversacional para amenizar a ameaça ao ato de fala. Abaixo, apresentamos uma das situações que compõem o instrumento de coleta do *corpus*.

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e percebe que dois alunos estão usando celular em sala e trocando, entusiasmados e rindo, mensagens via *WhatsApp*.

Você diz:

Para todas as situações descritas no questionário, consideramos a relação social, o grau de poder (P) e distância (D), que rege a relação entre o professor e o aluno, conforme aparece no DCT e adaptada por Dias (2010, p. 102-104), que propõe os seguintes níveis para a caracterização:

[=P]: Situação em que o falante tem tanto poder quanto seu interlocutor (amigos → familiares);

[+P]: Situação em que o falante se encontra numa posição superior a seu interlocutor (professor → aluno, gestor → colaborador);

[-P]: Situação em que um dos integrantes da interação se encontra em posição

²⁶ Para visualizar o questionário, cf. Apêndice 1.

inferior de hierarquia (aluno → professor);

[-D]: Situação em que as pessoas envolvidas no evento comunicativo se conhecem e têm relacionamento próximo (familiares → amigos);

[±D]: Situação em que não há tanta familiaridade/intimidade entre o falante e seu interlocutor (professor → aluno, gestor → colaborador);

[+D]: Situação em que o falante interage com uma pessoa totalmente desconhecida.

Em efeito, apesar de na atualidade a figura do professor não exercer nem representar o padrão de poder hierárquico como em épocas anteriores, o professor ainda é um indivíduo de destaque, ainda representa autoridade máxima em sala de aula. Assim, apresentamos as doze situações de contexto escolar presentes no questionário deste estudo e as respectivas relações.

QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS E RELAÇÕES DE PODER E DISTÂNCIA SOCIAL

Contexto	Descrição da situação	Relação de poder	Distância social
Situação 1	Professor ministrando aula e atrasado com o conteúdo, e a turma tem prova na semana seguinte. Dois alunos conversam “sem parar” no momento da explicação.	+P	±D
Situação 2	Professor pede a um aluno que busque o apagador na coordenação.	+P	±D
Situação 3	Professor percebe que aluno está “aéreo” durante a aula.	+P	±D
Situação 4	Professor pede que algum aluno dê continuidade à leitura em sala, mas ninguém se manifesta.	+P	±D
Situação 5	Professor pede ajuda de um aluno para que este recolha os trabalhos da turma.	+P	±D
Situação 6	Durante a correção de alguns exercícios, professor pede que algum aluno leia sua resposta.	+P	±D
Situação 7	Professor pede ajuda para que um colega ajude um outro aluno que está com a perna engessada a se locomover até o laboratório.	+P	±D
Situação 8	Durante a explicação do conteúdo, o professor percebe que dois alunos trocam mensagens pelo celular, muito entusiasmados e riem.	+P	+D
Situação 9	Professor pede a um aluno para que este apague o quadro, pois quer deixá-lo limpo para a próxima aula.	+P	±D
Situação 10	A partir de uma atividade proposta, pelo professor, há recusa do aluno para a executá-la.	+P	±D
Situação 11	Professor retoma o conteúdo administrado e, enquanto auxilia a turma tirando dúvidas, dois alunos conversam e dão risadas.	+P	±D
Situação 12	Professor está explicando o conteúdo e, circulando pela sala, percebe que um aluno está fazendo tarefa de outra disciplina.	+P	±D

FONTE: ADAPTADO DE DIAS (2010)

Conforme o quadro anterior, todas as situações descritas ocorrem no âmbito público de sala de aula e, por isso, têm essencialmente o professor no centro de poder/hierarquia, o que implica a abordagem estratégica escolhida na formulação de pedidos e ordens ao aluno.

4.2 COLETA DOS DADOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Cada participante recebeu um questionário com uma página inicial, a qual deveria preencher com os dados pessoais, como idade, profissão e séries para as quais leciona. Nessa página inicial, estavam também as instruções de como completar as situações. Ao todo, foram respondidos 20 questionários, e o grupo de participantes que contribuiu para a coleta dos dados é bastante heterogêneo e constitui-se por homens e mulheres com idade entre 25 a 53 anos e atuantes em diferentes áreas do conhecimento no segmento dos Anos finais do Ensino Fundamental 2, etapa que vai do 6º ao 9º ano, como mostramos na tabela abaixo:

QUADRO 5 – CLASSIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA POR IDADE, ÁREA DE CONHECIMENTO E GÊNERO

Gênero	Idade	Disciplina
Feminino	44	Matemática
Feminino	50	Arte
Feminino	50	Língua Portuguesa
Feminino	42	Filosofia
Feminino	32	Ciências
Feminino	50	Matemática
Feminino	31	História
Feminino	38	Língua Portuguesa
Feminino	44	Matemática
Feminino	53	Língua Portuguesa
Feminino	36	Ciências
Feminino	25	Inglês
Feminino	51	Filosofia
Masculino	46	Educação Física
Masculino	25	Química
Masculino	25	Geografia
Masculino	34	Geografia
Masculino	29	Educação Física
Masculino	35	História
Masculino	48	História

FONTE: A AUTORA (2020)

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

4.3.1 Mecanismos de análise de dados

No quadro a seguir, apresentamos todos os mecanismos de ordens e pedidos que serão analisados no transcorrer do capítulo 5 com base nas seções 3.5.1 e 3.5.2.

QUADRO 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PEDIDOS

<p>1. Unidade para análise do pedido (BLUM-KULKA et al., 1989, p. 17) (seção 3.5.1)</p> <p>a) <u>Alertas</u> (<i>alerters</i>) - caracterizados de chamadores de atenção e são divididos em duas subestratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • marcadores formais • marcadores informais
<p>b) Atos de apoio (<i>suppositive moves</i>)</p> <p>c) Atos principais (<i>head acts</i>)</p>
<p>2. Tipos de estratégias de pedido (BLUM-KULKA et al., 1984, p. 201) (seção 3.5.2)</p> <p>a) nível direto</p> <p>b) nível convencionalmente indireto</p> <p>c) nível indireto não convencional</p>

FONTE: ADAPTADO DE BLUM-KULKA ET AL. (1984, p. 201; 1989, p. 17)

A tabulação e a contagem dos dados foram feitas por meio dos aplicativos Microsoft Word e Excel, onde todas as respostas foram digitadas e localizadas por meio do símbolo (# → *hashtag* mais *uma ou duas letras que representam*) acompanhado de uma letra que identifica a classe. As respostas foram digitadas no Excel e separadas por situação descrita, e por se aproximarem da fala natural, não foi feita qualquer modificação linguística (ortografia, pontuação ou vocabulário). Esse recurso computacional também foi utilizado para gerar os dados quantitativos deste estudo. O aplicativo do Microsoft Word foi utilizado para localizar os elementos e contabilizar os mecanismos de atenuação por meio da inserção de um código/símbolo.

A seguir, no quadro abaixo, adaptado de Azuma (2014, p. 76-77), apresentamos a descrição dos itens e códigos que serão utilizados para fazer a análise das estratégias de polidez e atenuação, utilizadas pelo professor para amenizar ou reparar um ato de fala ameaçador.

QUADRO 7 – CODIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS PARA ANÁLISE

Símbolo	Categoria
Alertas	
#MF1.0	Marcadores formais (por favor, por gentileza)
#MF1.1	Marcadores formais (vocativos como pessoal, amores, senhoria, prezados, nomes próprios precisos por pronomes, “criatura/criaturinha”, pessoal, galera, galerinha, pessoal, gente, turma)
#MI2.0	Marcadores informais (nomes próprios e apelidos)
#MI2.1	Marcadores informais (cumprimentos)
Atos de apoio	
#DP	Verificação de disponibilidade e perguntas
#J	Justificativas
#P	Promessas
#A	Ameaças
In-diretividade	
#D	Nível direto
#IN	Nível indireto convencional
#NINC	Nível indireto não convencional
Estratégia de pedido direto	
#DM	Derivável de modo (imperativo)
#PE	Performativo explícito (te peço)
#PA	Performativo atenuado (verbos modais)
#DO	Declaração de obrigação (ter, há)
#DV	Declaração de vontade
Estratégias de pedido indireto não convencional	
#PF	Pistas fortes
#PM	Pistas moderadas
#IM	Impessoalização (ocultação dos sujeitos “eu”, “tu”).
#DIM	Diminutivos
#DEI	Dêiticos espaço-tempo (aí, ali, agora etc.).

FONTE: ADAPTADO DE AZUMA (2014)

Para fazer o levantamento dos dados, os códigos anteriores foram colocados ao lado do enunciado e, por meio do ícone ‘localizar’, que destaca o símbolo na cor amarela, obteve-se a quantidade de mecanismos presentes nas respostas dos

participantes²⁷.

FIGURA 3– EXEMPLO DE BUSCA (ALERTAS ²⁸FORMAIS E ²⁹INFORMAIS) UTILIZANDO O RECURSO DO WORD.

- P1 (#MF1.1 Os dois) que estão conversando podem parar. É conteúdo de avaliação e é importante para a base que o 8º é para o EM.
- P2 (#MF1.1 Amores!) Na próxima semana tem avaliação sobre estes assuntos...atenção, (#MF1.0 por favor!)
- P3 (#MI2.0 Fulano!) Pode fazer silêncio ou vou ter que trocá-los de lugar?
- P4 Vamos lá (#MF1.1 pessoal!) Semana que vem teremos prova! Não percam tempo!
- P5 Se (#MF1.1 os dois) não colaborarem, sairão de sala e assinarão uma ocorrência. Não pedirei de novo!
- P6 "#MI2.0 Pedro e #MI2.0 João, (#MF1.0 por favor), é possível vocês prestarem atenção à explicação. Veja, este conteúdo é parte integrante da prova desta semana. Vocês até podem não querer entender, mas seus amigos querem. Não falarei mais sobre isso com vocês.
- P7 Espero que o comprometimento seja uma postura geral e aqueles que por algum motivo não estejam inseridos no contexto, devem retirar-se da sala.
- P8 Ei, (#MF1.1 os dois) aí! A aula é importante para todos hoje, inclusive para vocês. Parou a conversa, vamos trabalhar!
- P9 (#MF1.1 Prezados), eu preciso orientar as atividades sobre o conteúdo e explicá-lo. Peço para ficarem em silêncio ou se os comentários forem sobre o assunto, aguardem e lhes darei a palavra.
- P10 "Poxa, aí se na prova cai o conteúdo que não foi passado em sala, a culpa é do professor! Mas ninguém entende a parcela de culpa de cada um, incluindo os que conversam e atrasam a aula!"
- P11 Oh (#MF1.1 senhores!) Vocês podem parar de conversar porque o interesse é de vocês, prova tá chegando!

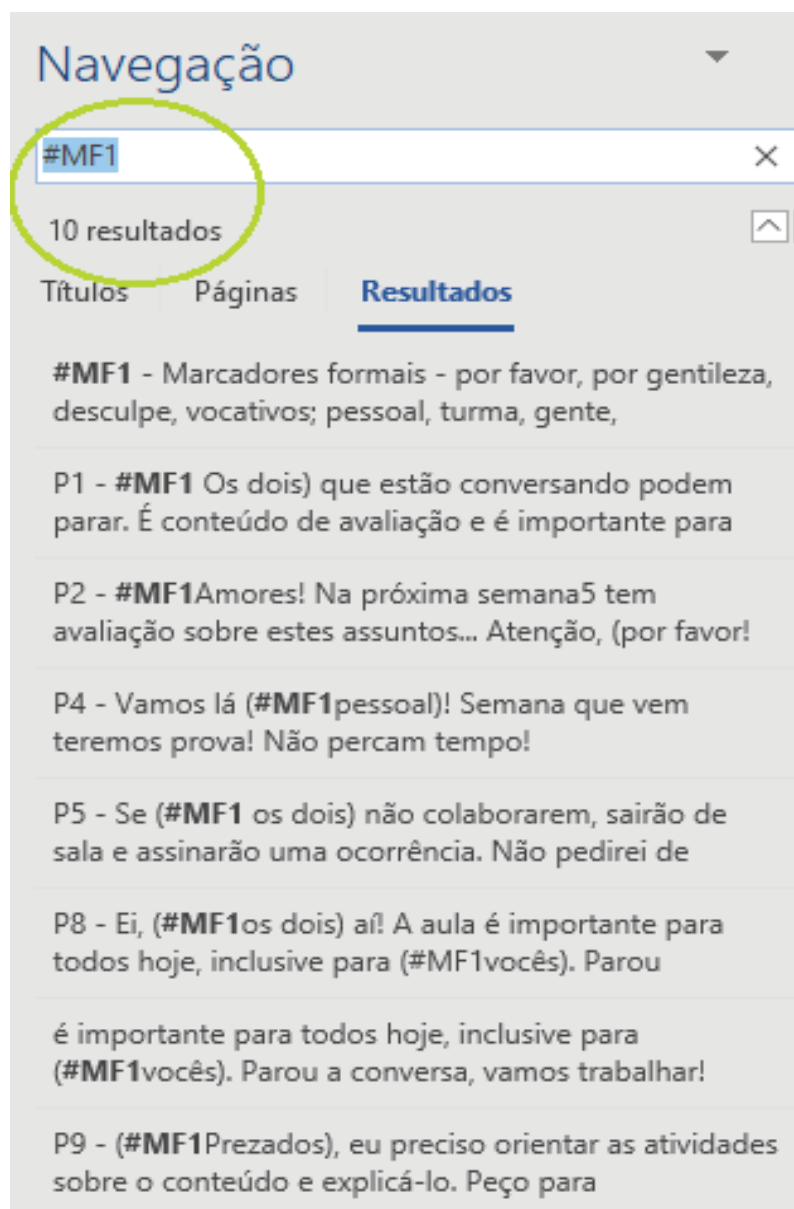
FONTE: A AUTORA - DADOS DO CORPUS (2020)

²⁷ O símbolo P1, e assim sucessivamente, representa cada participante que contribui com o estudo. Isto é, para a demonstração anterior, foram analisadas as respostas da situação 1 de onze questionários.

²⁸ Neste exemplo, os alertas informais buscados e destacados em verde são vocativos.

²⁹ Neste exemplo, os alertas informais buscados e destacados na cor rosa são os nomes próprios.

FIGURA 4 – EXEMPLO DE BUSCA UTILIZANDO O RECURSO DO WORD “LOCALIZAR”



FONTE: A AUTORA (2020)

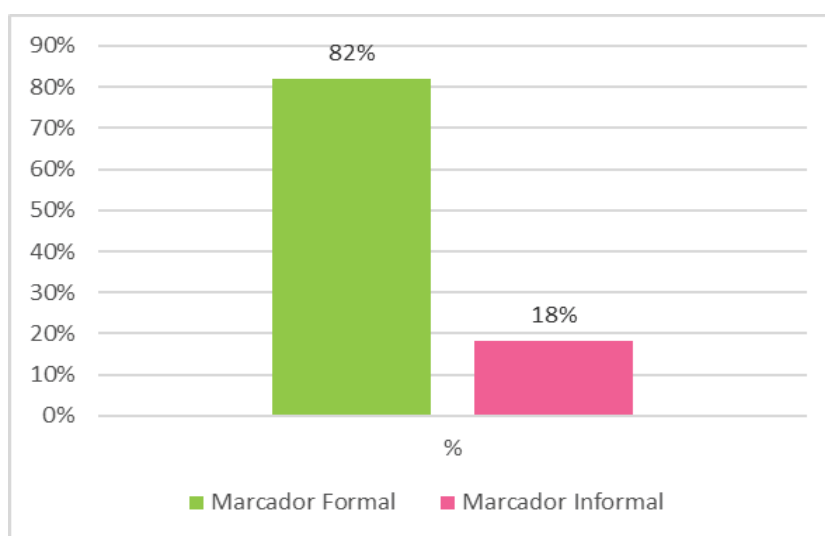
Assim, no exemplo anterior, o código /#MF1/ foi colocado ao lado dos marcadores formais 2 (vocativos) destacados na cor verde e, em seguida, o mesmo código /#MF1/ foi inserido no recurso “localizar”, que buscou em todas as onze respostas referentes à situação 1. Esse mesmo processo foi realizado para identificar os marcadores informais “nomes próprios” destacados na cor rosa. Em seguida, o número de vezes em que o marcador apareceu, no nosso exemplo, dez vezes, foi colocado numa planilha do Excel onde o gráfico abaixo foi gerado.

QUADRO 8 – EXEMPLO - MARCADORES FORMAIS E INFORMAIS DA SITUAÇÃO 1

Marcadores Alertas			
Situação	Estratégia	Quantidade	Porcentagem
Situação 01	Formais	9	82%
	Informais	2	18%
	Total de ocorrências	11	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

GRÁFICO 1 - EXEMPLO DE GRÁFICO DOS MARCADORES DA SITUAÇÃO 1



FONTE: A AUTORA (2020)

A partir dos dados gerados, no capítulo 5, buscaremos todos os mecanismos de atenuação utilizados pelos professores, descritos na seção 4.3.1, como forma de amenizar os atos diretivos e proteger a imagem ora individual ora coletiva. Na análise, também serão considerados os enunciados diretos e indiretos como estratégias de polidez, com o objetivo de verificar a hipótese de que o professor utiliza em sala de aula enunciados mais diretos (imperativos).

Conforme explicamos na seção 4.3, a fim de explicitar as estratégias de polidez, descritas no capítulo 2 sob a perspectiva de Brown e Levinson (1987, [1978]), os dados serão analisados por meio das metodologias quantitativa e qualitativa.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, apresentamos a análise das estratégias de polidez mobilizadas pelos professores na interação com os alunos nos atos diretivos de pedidos e ordens. Como mencionamos, no capítulo 3, são inúmeras as estratégias de atenuação e, por isso, vamos analisar, primeiramente, os níveis de estratégia de pedidos propostos por Blum-Kulka (1984, p. 201), conforme seção 3.5.2, a fim de verificar se o professor utiliza mais atos diretos ou indiretos na interação com o aluno. Em seguida, analisaremos os alertas formais e informais, atos de apoio e ato principal como subestratégia de atenuação.

5.1 ALERTAS

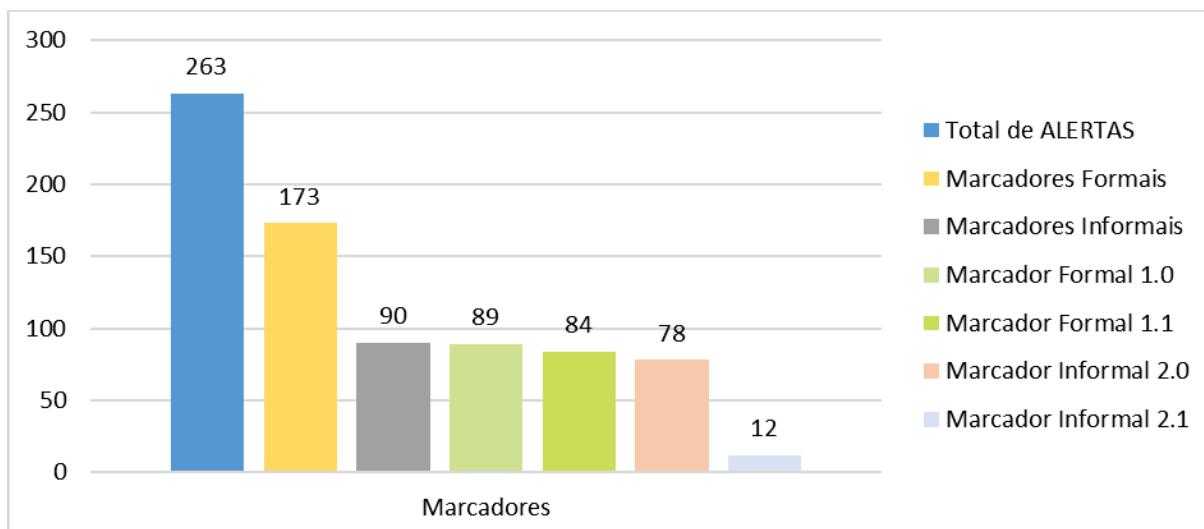
Conforme mencionado na seção 3.5.1, os alertas são caracterizados como chamadores de atenção e são divididos em duas categorias: a) formais e b) informais. Os **marcadores formais** são divididos em duas classes: 1) **marcadores formais** (representados pelo código (#MF1.0), que correspondem às expressões como “por favor, por gentileza”; 2) **marcadores formais** (representados pelo código (#MF1.1), que correspondem ao uso de vocativos precedidos por pronomes, como Senhor, Gustavo, “criatura / criaturinha”, pessoal, galera, galerinha, pessoal, gente, turma. Assim, como os marcadores formais, os **marcadores informais** são divididos em dois grupos, porém diferentes, sendo: 1) nomes próprios e apelidos³⁰ (representados pelo código (#MI2.0); 2) cumprimentos como “Olá! Oi! Como vai? Tudo bem?” (representados pelo código (#MI2.1). A seguir, apresentamos a tabela com o total de ocorrências dos Alertas marcadores formais e informais e suas respectivas divisões nos questionários e nas doze situações descritas.

QUADRO 9 - TOTAL DE OCORRÊNCIAS DOS MARCADORES E DIVISÕES ENTRE FORMAIS E INFORMAIS

Total de marcadores	Tipos de marcadores	Quantidade	Tipos de marcadores formais/informais	Quantidade	%
263	Formais	173	Formais 1.0	89	34%
			Formais 1.1	84	32%
	Informais	90	Informais 2.0	78	30%
			Informais 2.1	12	4%

FONTE: A AUTORA (2020)

³⁰ Esse marcador não apareceu no corpus gerado.

GRÁFICO 2 - TOTAL DE INCIDÊNCIA DE MARCADORES ³¹

FONTE: A AUTORA (2020)

Conforme mencionamos na seção 3.5.1, os alertas são os marcadores de polidez opcionais e adicionados ao ato diretivo para suavizá-lo. Assim, a partir da tabela e do gráfico acima, observa-se que os professores, considerando a relação interpessoal com o aluno, acionam essa estratégia em sala de aula, quando interagem por meio dos atos de fala diretivos. Essa estratégia se justifica, porque a hierarquia do professor é maior (+P) e o grau de distância entre os interlocutores não é de intimidade. Assim, o uso dos alertas protege a imagem do professor e demarca a distância.

Conforme Gráfico 2, os professores no ambiente de sala de aula, quando vão interagir com o aluno, preferem usar os marcadores formais 1, caracterizados pelas expressões “por favor” e “por gentileza” e por vocativos precedidos por nomes como em *Senhoria Maitê* (dado do *corpus*). Importante ressaltar que dos 20 questionários analisados, o alerta que mais apareceu foi a expressão “por favor”, com 65% em comparação ao “por gentileza”, com 26% e, por fim, o vocativo pronome precedido por nome com 9% de uso. Segundo Dias, (2014, p. 83), o marcador “por favor” também pode funcionar como desarmador à medida que expressa a consciência do falante de que o pedido pode representar uma invasão ao território do destinatário”.

³¹ Marcadores Formais (1.0) são divididos em dois grupos – expressões como “por favor”, “por gentileza”; vocativos (1.1) (nomes e sobrenomes) antecidos por pronomes de tratamento ou expressões que se direcionem ao ouvinte como “representante”, “pessoal”, “galera”. Marcadores Informais (2.0) – vocativos (nomes e apelidos) e cumprimentos (2.1) ou expressões que designem cumprimentos como “oh, galera”, etc.

Essa perspectiva vai ao encontro do exposto por Brown e Levinson (1987 [1978]) de que os integrantes tendem a usar atenuadores para minimizar as ameaças decorrentes da interação, ou seja, para não atingir a face do ouvinte, o falante utiliza o atenuador para diminuir o impacto do seu pedido, evitando também que o ouvinte se recuse a atendê-lo.

As maiores incidências de marcadores ocorreram na situação 2³², e a menor na situação 10³³ com apenas um episódio. Algumas vezes, o mecanismo “por favor” foi utilizado mais de uma vez no mesmo enunciado, como nos exemplos abaixo, retirados do *corpus*:

(84) *Fulano, você pode me fazer um (#MF1.0 favor?) Preciso que você busque um apagador, para mim, (#MF1.0 por gentileza);*

(85) *Hum, (#MF1.0 por favor) será que é momento para utilizar celulares? (#MF1.0 Por favor guarde!).*

Quanto à atenuação por meio dos marcadores informais, que constituem nomes, apelidos e cumprimentos, os resultados nos mostram que a opção de atenuar utilizando o elemento “nomes” ficou em segundo lugar, em relação aos mecanismos formais “por favor” e “por gentileza”. Conforme explicitado acima, a estratégia de polidez por meio do “nome” apareceu 81 vezes, enquanto os mecanismos “por gentileza” e “por favor” apareceram 89 vezes. Em linhas gerais, a diferença entre ambos é de apenas 9%. Nesse sentido, Azuma (2014, p. 81) afirma que “os brasileiros preferem chamar o nome da pessoa com quem vão iniciar a interação”, todavia os dados nos mostram que isso não se confirma na interação entre professor e aluno no ambiente de sala de aula.

Assim, a diferença se justifica porque a escolha dos mecanismos vai variar de acordo com os contextos, grau de distância e hierarquia. Desse modo, o resultado da aproximação pela preferência dos marcadores de atenuação “nomes” coincide com o exposto por Azuma.

5.1.1 Contraste da estratégia por situação

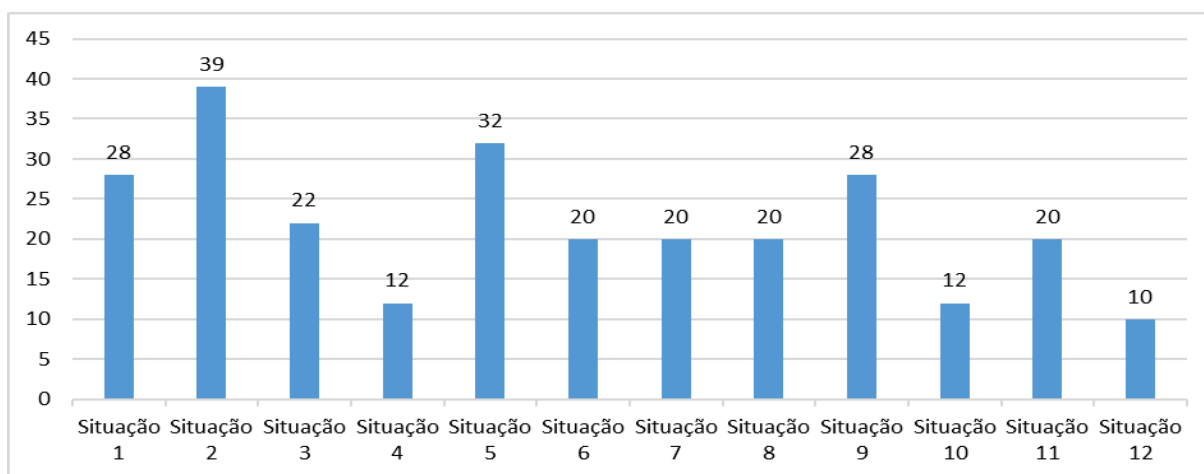
³² Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e usando o quadro para explicar. Você precisa apagar o quadro e percebe que o apagador não está na sala. Você quer que um aluno busque o apagador na coordenação.

³³ Situação: Você passa uma atividade para que os alunos façam em sala, e um aluno se recusa a fazer. Você acha estranha a atitude do aluno.

Ao comparar a distribuição do uso das estratégias nas doze situações de pedidos e ordens, observa-se que há maior uso na situação dois, em que o professor pede ao aluno para buscar o apagador. Esse resultado possivelmente ocorre porque a situação descrita não coloca o aluno em posição de obrigação para cumprir uma regra, como, por exemplo, a de não usar o celular em sala (situação dez).

Isto é, comparando as duas situações e as ocorrências de marcadores, os resultados não são assimétricos porque, na primeira situação, o aluno não descumpra regra alguma e, por isso, o professor, ao fazer um pedido, atenua mais. Enquanto na situação de descumprimento da norma sobre o uso do celular, os professores optaram em maioria por não atenuar, possivelmente, porque eles têm consciência de que a proibição do uso do celular é uma regra inquestionável e inclusive em muitos estados respaldada por lei. O gráfico a seguir ilustra as diferenças de usos dos marcadores Alertas.

GRÁFICO 3 - CONTRASTE DO TOTAL DE MECANISMOS DE ATENUAÇÃO POR SITUAÇÃO



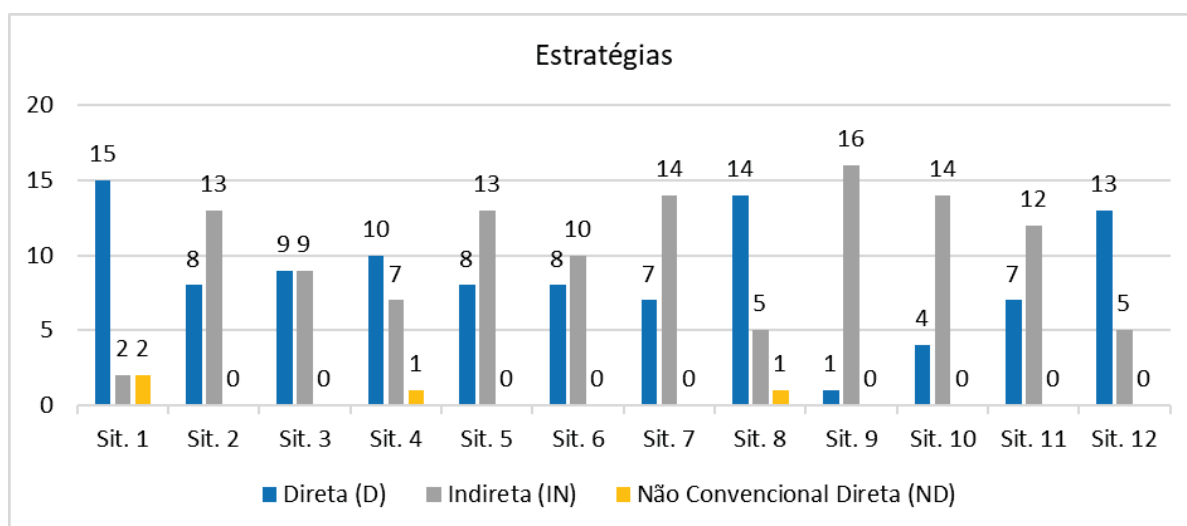
FONTE: A AUTORA

Conforme o gráfico acima, podemos afirmar que as diferenças de uso de marcadores por situação demonstram que alguns atos de fala, mesmo sendo diretivos, apresentam variáveis em relação às circunstâncias contextuais. Conforme explicitado no capítulo 2, Brown e Levinson argumentam que o grau de imposição de um *FTA* é definido de acordo com a cultura e com a situação contextual e que, quanto mais polido um enunciado, mais indireto ele será. Isto é, em linhas gerais, o professor está tentando se resguardar e manter a distância do aluno. Ainda que todas as situações dos questionários contenham atos de fala diretivos, não é possível ter uma certeza em relação aos comportamentos dos participantes da pesquisa, uma vez que as

percepções dos informantes são representações da oralidade. Nessa linha, podemos deduzir que o comportamento dos informantes demonstrado pela preferência pela estratégia indireta e utilização dos mecanismos de atenuação em algumas situações não ocorre apenas pela distância social e tampouco apenas pelo fator de hierarquia, mas sim pelas particularidades dos fatores contextuais que favorecem a variação, principalmente as regras estabelecidas e a responsabilidade que a figura do professor carrega e que rege os contextos situacionais analisados.

5.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ESTRATÉGIAS DE DIRETIVIDADE

GRÁFICO 4 - CONTRASTE TOTAL DAS ESTRATÉGIAS POR SITUAÇÃO



FONTE: A AUTORA (2020)³⁴

QUADRO 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE DIRETIVIDADE

Estratégias de diretividade	Quantidade	Porcentagem
Diretas	104	46%
Convencionalmente indiretas	120	52%
Não convencionalmente indiretas	4	2%
Total de ocorrências	228	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

Conforme dados apresentados no Gráfico 4 e no Quadro 10, podemos afirmar

³⁴ Os informantes eram vinte, contudo a diferença do número se justifica porque, algumas vezes, em uma mesma resposta os participantes utilizaram mais de um atenuador, dessa forma sendo contabilizado. Algumas respostas também não foram contabilizadas, devido à ausência de atenuadores.

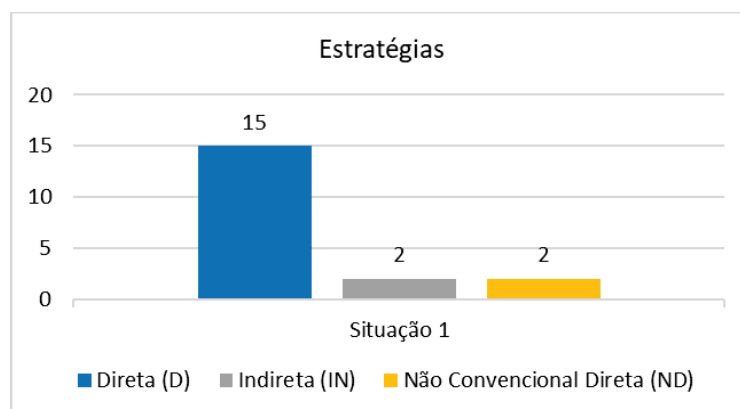
que o uso das estratégias de diretividade está sujeito às características contextuais e suas variáveis situacionais, comuns a toda comunidade de prática, que entram em jogo na interação. Conforme explicita Muñoz Arruda (2014, p. 113), toda interação de fala coloca o falante em posição vulnerável, pois este corre o risco de ser impedido em suas ações. A quantidade predominante dos atos indiretos, presentes no *corpus*, demonstra que o professor procura controlar suas palavras quando está interagindo com o aluno. Segundo Dias e Godoy (2014), a estratégia indireta é utilizada pelo falante quando a distância entre os interlocutores é relativamente grande, por exemplo, professor/aluno, e quando o falante quer manter o distanciamento. Além disso, o falante utiliza a atenuação como subestratégia para suavizar o ato de pedir/mandar e conseguir a cooperação do aluno. Devido ao fato de o presente estudo ter como ambiente a sala de aula, o esperado inicialmente era que o professor utilizasse mais formas diretas.

A seguir, apresentamos a análise por situação, considerando as circunstâncias de cada ato de fala e suas particularidades, adicionando, quando necessário, os elementos de atenuação utilizados como estratégia.

5.2.1 Situação 1 – Avaliação

Situação: Você está dando aula, explicando o conteúdo que está atrasado porque este mês houve muitos feriados e você “perdeu” duas aulas. A turma tem prova na próxima semana sobre esses conteúdos, então, você precisa terminá-los para que possam ser cobrados na avaliação. Dois alunos estão, animadamente, conversando no momento da explicação há algum tempo. Você diz:

GRÁFICO 5 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 1



FONTE: A AUTORA (2020)

QUADRO 11 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS³⁵

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 1	28	5	12	9	2

FONTE: A AUTORA (2020)

Nessa situação, os dados nos mostram que os Alertas, os marcadores formais “por favor” e “por gentileza”, aparecem apenas cinco vezes nas respostas dos informantes, contudo há outros elementos como os vocativos de primeira ordem que foram usados para diminuir o impacto dos atos diretos. Apesar de haver predominância na estratégia direta com apenas um elemento imperativo, a quantidade de atenuantes utilizados foi de 28 elementos, o que corresponde a 11%, ocupando a terceira posição no número de usos de atenuadores dentre todas as situações. Algumas vezes, foram utilizados até três atenuantes em um único enunciado, conforme os dados extraídos do *corpus*.

(86) (#MF1.1 Amores!) Na próxima semana tem avaliação sobre estes assuntos...atenção, (#MF1.0 por favor!)

(87) (#MI2.1 Olá meus) (#MF1.1 caros alunos?) (#MF1.0 Por gentileza), neste momento requer atenção e silêncio! Pois a conversa está atrapalhando o andamento da aula.

(88) (#MF1.1Os dois) que estão conversando podem parar. É conteúdo de avaliação e é importante para a base que o 8º é para o EM.

Acreditamos que o predomínio da estratégia direta ocorre devido ao maior grau de hierarquia do professor (poder relativo – entre os interlocutores) (F e O), mas também pelo alto grau de imposição do *FTA*, pois o professor nessa comunidade de prática tem o direito de solicitar aos alunos o silêncio, uma vez que haverá “prova” e principalmente por haver um atraso no conteúdo ministrado. A justificativa, em (a), de que haverá prova na semana seguinte já é o suficiente para exigir silêncio. Ou seja, há um motivo maior que o professor expressa para ter a cooperação do aluno, porque

³⁵ Marcadores formais (1.0): “por favor”, “por gentileza”; vocativos (1.1) (nomes e sobrenomes) antecidos por pronomes de tratamento ou expressões que se direcionem ao ouvinte, como “Representante”, “Galera”, “Pessoal”. Marcadores informais (2.0): vocativos (nomes e apelidos); cumprimentos (2.1) “Oi”, “Bom dia”; etc.

a avaliação representa um motivo de grande preocupação e responsabilidade.

Os atos de apoio e atos principais, os dados apontam que sua ocorrência foi significativa, pois nessa situação as justificativas das vinte respostas apareceram 13 vezes, e as ameaças, seis vezes, confirmando que o professor busca pela cooperação dos alunos.

(89) (#D) – *Pessoal por favor! – Precisamos concluir este conteúdo e ele é importante para a nossa avaliação. – Vai cair em prova! – Fulano e ciclano, vocês não estão colaborando! – Não quero reclamação depois!*

(90) (#D) – *Pessoal, atenção aqui. Temos atividades a cumprir e o tempo é curto. Vamos colaborar!*

(91) (#D) *Se os dois não colaborarem, sairão de sala e assinarão uma ocorrência. Não pedirei de novo!*

Além dos marcadores formais e informais, os dados comprovam que houve o emprego de outras estratégias para minimizar a imposição. No quadro abaixo, apresentamos a quantidade desses elementos.

QUADRO 12 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 1

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
1	Verificação de disponibilidade / perguntas	4	15%
	Justificativas	14	54%
	Promessas	1	4%
	Ameaças	6	23%
	Diminutivos	1	4%
	Total	26	100%

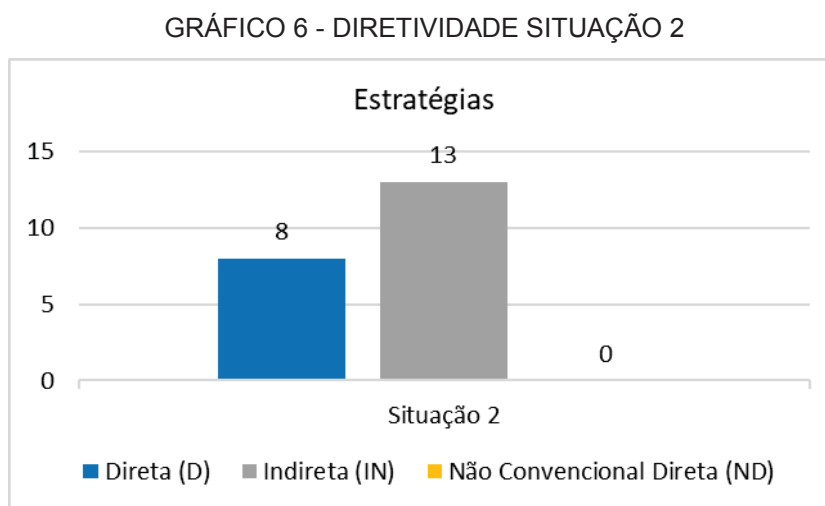
FONTE: A AUTORA (2020)

Os dados obtidos corroboram que, apesar de o professor utilizar a estratégia direta na maioria das vezes para conseguir a cooperação do aluno, ele utiliza em grande quantidade subestratégias para diminuir o impacto de “mandar”, envolver o aluno e conseguir sua cooperação na aula. Acreditamos também que a postura do falante possa ter relação com “esconder”, isto é, mascarar a ordem usando a justificativa para tirar do professor a responsabilidade que se o aluno não se sair bem na prova, ele não fez nada para impedir isso.

Os resultados para essa situação em que há predominância da ordem direta vão ao encontro de Azuma (2014), em que a autora comprova que os brasileiros, num enunciado direto, possivelmente, para mascarar seu comportamento, usam na atividade comunicativa diferentes recursos de atenuação.

5.2.2 Situação 2 – Buscar apagador

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e usando o quadro para explicar. Você precisa apagar o quadro e percebe que o apagador não está na sala. Você quer que um aluno busque o apagador na coordenação. Você diz:



FONTE: A AUTORA (2020)

QUADRO 13 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 2	39	20	8	10	1

FONTE: A AUTORA (2020)

Na situação 2, a estratégia predominante foi a de indiretividade, com 13 ocorrências *versus* 8 diretas. O interessante é que, entre todas as 20 respostas analisadas, a frequência de marcadores atenuantes foi a maior com 39 marcadores formais, o que corresponde a com 15%. De todos os elementos usados para atenuar o ato de fala, o “por favor” teve maior incidência, aparecendo 14 vezes. Embora o professor tenha quase certeza de que seu pedido não será negado por um aluno, ele ainda assim utiliza marcadores para atenuar seu pedido indireto e evitar que um aluno se recuse a ajudá-lo, conforme mostramos abaixo nos exemplos do *corpus*.

(92) (#IN) – Por favor, quem poderia pegar para mim um apagador na Coordenação?

(93) (#IN) – Martha, você me faria um favor? Pode buscar, na coordenação, um apagador para mim? Obrigada.

(94) (#IN) – Você pode pegar o apagador para mim, por favor?

Isso possivelmente ocorre porque o professor está fazendo uma “solicitação” em benefício do “eu”, demonstrando que não é obrigação do aluno. Além disso, ao pedir especificamente a um aluno chamando-o pelo nome, o professor pode estar querendo aproximar o aluno, ser solidário. Outro recurso para mitigar o ato de fala foi a subestratégia gramatical de modalidade poderia e faria. Blum-Kulka (1984, p. 201), conforme mencionamos no Quadro 1, afirma que o uso dos verbos no futuro do pretérito / condicional poderia e faria são atenuantes que demarcam que o falante está programando uma estratégia preparatória para a realização do pedido e, apesar de os atenuantes, possivelmente, serem utilizados almejando a disponibilidade (habilidade para executar o pedido) e cooperação do aluno, sob a perspectiva de Dias e Godoy (2014), o uso do condicional / futuro do pretérito em contextos em que se poderia optar pelo presente (faria por faz, em a e b) demarca o distanciamento entre os interlocutores e pode também produzir um efeito que mascara as verdadeiras intenções. Isso nos leva a pensar que, assim como os alunos, o professor também gostaria de sair para ir buscar o apagador, mas evita porque ao se ausentar de sala, se acontecer algo, ele seguramente será cobrado. Contudo, para comprovar tal possibilidade, estudos futuros devem ser realizados.

Em relação aos atos de apoio, os dados apontam que o professor utilizou em maior número a ordem indireta para “pedir”. Das 20 respostas, a ordem indireta apareceu 14 vezes e a maioria no início do enunciado.

QUADRO 14 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 2

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
2	Verificação de disponibilidade / perguntas	14	88%
	Justificativas	1	6%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	0	0%
	Diminutivos	1	6%
	Total	16	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

O falante combinou essa subestratégia aos atos principais pode e poderia, que apareceram 12 vezes nas respostas dos participantes.

(95) (#IN) “Quem pode ir buscar o apagador para mim na coordenação? (...) Obrigada!”.

(96) (#IN) “Estou sem o apagador. Quem poderia fazer o favor de ir buscá-lo no meu armário?”.

(97) (#D) Fulano! – Vai rapidinho na sala ao lado ou na sala dos professores buscar o apagador para eu apagar o quadro, por favor!

Além das subestratégias descritas, constatou-se que os atos de apoio, ocorridos por meio de perguntas, foram recorrentes para atenuar uma ordem ou um pedido direcionado ao aluno. A seguir apresentam-se dados do *corpus* em que os as os enunciados com perguntas aparecem em maior percentual, conforme quadro 14, na situação analisada.

(98) (#MF1.1) *Lindo da profe! Você faz uma (#MF1.0 gentileza?) Vai até a sala da (ou na mecanografia) e pegue um apagador? Sabe onde é?*

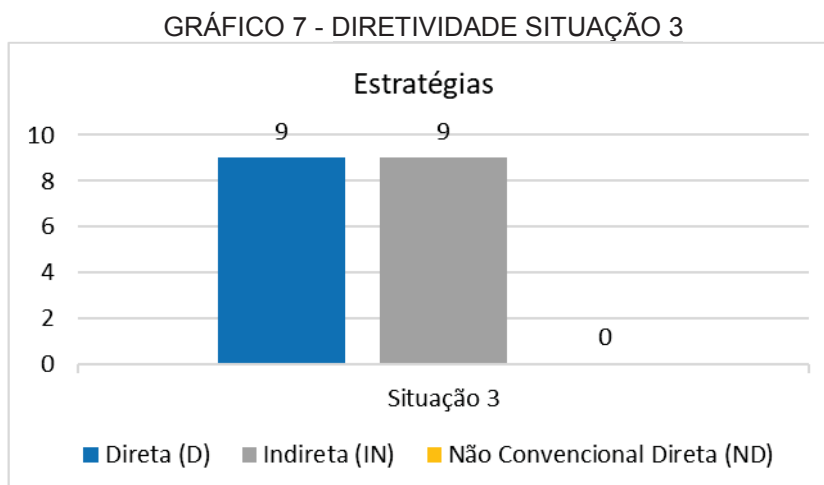
(99) “Quem pode ir buscar o apagador para mim na coordenação? (...) Obrigada!”.

No exemplo (98), o participante inicia o pedido elogiando o aluno, segue com uma pergunta para fazer o pedido e encerra com outra pergunta: sabe onde é?

Já em (99), o informante, além de usar o pode, ao invés de ordenar ele utiliza a estratégia de disponibilidade para pedir que algum aluno busque o apagador.

5.2.3 Situação 3 – Aluno “aéreo”

Situação: Você está dando aula, e sua aula já começou há 15 minutos. Você percebe que um dos alunos está, distraído, “aéreo”, olhando para a janela e com a apostila de outra disciplina em cima da carteira. Você diz:



FONTE: A AUTORA (2020)

QUADRO 15 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 3	22	4	3	10	5

FONTE: A AUTORA (2020)

Nesta situação, o gráfico anterior mostra-nos que, curiosamente, houve um equilíbrio de 50% no uso das estratégias diretas e indiretas, ou seja, dos 20 questionários respondidos, metade dos informantes usou a estratégia direta, e a outra metade, a estratégia indireta. Esse resultado nos mostra que metade dos informantes manteve a distância social, mas demonstrou isso de forma velada quando utilizou os elementos atenuantes. Atrelado ao uso das estratégias escolhidas, o uso de marcadores de atenuação foi de 8% dos questionários, o que corresponde a 22 elementos utilizados na situação. Do total de marcadores, conforme quadro 9, 48% correspondem ao emprego dos vocativos (³⁶nomes), conforme exemplos do *corpus*:

(100) (#MI2.0 Carlos) (#MI2.1Bom dia!!!) *Você pode me dizer em que página estamos? Ou melhor, contribua com a leitura do texto.*

(101) (#MI2.0 Samuel), (#MI2.1bom dia!) *Terra chamando Samuel! [...] Está tudo bem com você? Pega o material de Ciências, vamos lá!*

(102) (#MI2.0 Fulano), *essa aula já acabou. Pegue o material da minha matéria e volte para esse mundo. Diga tchau pra Nárnia!*

Segundo Azuma, (2014, p.83), os nomes e apelidos podem servir para aproximar ou manter a distância entre os interlocutores. A autora afirma que “chamar alguém pelo nome”, em algumas culturas, como a japonesa, tem o mesmo significado de “tocar” o outro e, assim, invadir seu território. No entanto, tal suposição precisa ser verificada com análises mais detalhadas, que levem em conta o ambiente de sala de aula e demais fatores pragmáticos.

Considerando o exposto, o uso significativo dessa subestratégia e tendo em vista que a distância entre os interlocutores é relativamente grande, o falante busca a cooperação do aluno (em participar da aula) sendo polido, mas também demarca o seu poder hierárquico em sala.

Os atos de apoio apareceram na mesma proporção que os alertas para

³⁶ A maioria dos informantes utilizou as expressões “fulano” e “ciclano” para representar o nome próprio do aluno.

atenuar o ato de fala. Contudo, devido ao contexto de sala de aula, as justificativas e as perguntas, ainda que com propósitos diferentes, ficaram em primeiro lugar. Abaixo, apresentamos o quadro com as ocorrências dos atos de apoio e alguns dos exemplos extraídos do *corpus*.

QUADRO 16 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 3

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
3	Verificação de disponibilidade / perguntas	10	48%
	Justificativas	10	48%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	0	0%
	Diminutivos	1	4%
	Total	21	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

(103) (# D#IN) *Oi... está tudo bem? Às vezes, eu também me distraio assim, olhando pela janela... mas agora preciso que você guarde o material da outra aula, pegue o de Português e acompanhe a minha aula, pois você faz falta! “Bora?”*

(104) (#IN) *“Fulano, já conversamos sobre o fato de que é dever dos alunos ter o material da aula sobre a carteira. Como posso te ajudar a se organizar?”*

(105) *Samuel, bom dia! Terra chamando Samuel! [...] Está tudo bem com você? Pega o material de Ciências, vamos lá!*

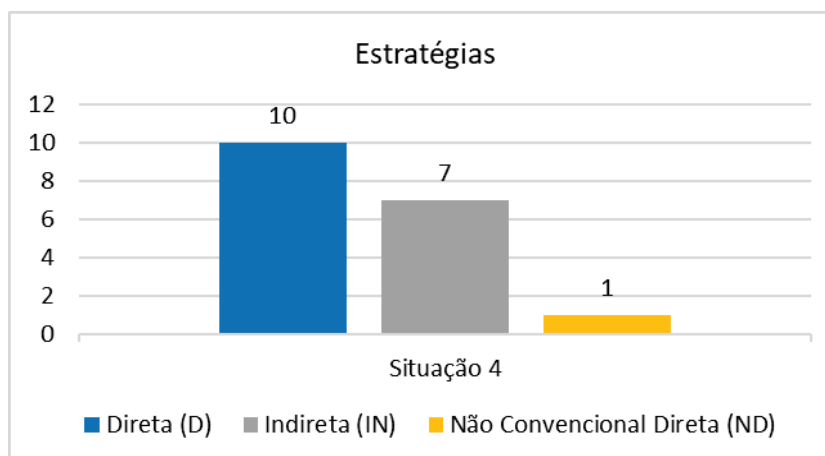
(106) (#IN) *Ei, você aí meu jovem, (estalando os dedos). Partiu aula de Geografia? Bora guardar esse material e vamos pegar o material de Geografia.*

Nessa situação, os atos de apoio que apareceram ratificam os dados apresentados no Gráfico 7 em que mostramos o total de estratégias quanto à diretividade. Quanto aos atos de apoio, foram as justificativas e as perguntas indiretas, que também apareceram na mesma proporção, endossando os dados de 50% da indiretividade. Isso nos leva a constatar que metade dos professores usou a atenuação para evidenciar que a sala de aula é o ambiente de estudo e que o aluno deve sempre ter disponível o material, e a outra metade pode estar demonstrando certa solidariedade (104, 105 e 106), uma vez que não aparecem nos exemplos, de ato de apoio, ameaças.

5.2.4 Situação 4 – Leitura

Situação: Você está lendo um conteúdo da sua disciplina e pergunta aos alunos se alguém pode continuar a leitura do texto. Nenhum aluno se manifesta ou mostra interesse para continuar a leitura. Você diz:

GRÁFICO 8 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 4



FONTE: A AUTORA (2020)

Conforme o gráfico acima, diferentemente da maioria das situações, nesta situação houve o predomínio da estratégia direta, com 10 ocorrências. Arelado a esse procedimento de interação, observa-se que a subestratégia de atenuação foi utilizada apenas 5%, considerando o questionário, e ocupando, assim, a segunda posição com menor emprego de atenuantes. Considerando as 20 respostas, para chamar a atenção do aluno, os informantes utilizaram ao todo 12 atenuantes.

QUADRO 17 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 4	12	6	2	4	0

FONTE: A AUTORA (2020)

Dos atenuantes utilizados, o performativo atenuado “gostaria” apareceu apenas duas vezes para diminuir grau do ato de fala, conforme ilustramos nos exemplos do *corpus*.

(107) (#D) *Gostaria de lembrá-los que participação em sala de aula compõe a nota cumulativa.*

Os mecanismos de atenuação, que mais apareceram foram os modais

poderia no futuro do pretérito e pode no presente.

(108) (#IN) *Por favor! Um de cada vez para ler! (risos) Estou carente! Quem pode continuar?*

(109) (#IN) *Ok! Se todos têm o direito à educação, pressuponha que temos o dever de exercê-la! Então, um voluntário? (representa obrigação!)*

(110) *Nossa! ninguém será solidário comigo! (em tom de brincadeira) se ainda assim ninguém se dispôr a participar, sorteio um número da chamada e peço para participar.*

(111) (#IN) *Fulana, você pode por favor continuar a leitura.*

(112) (#IN) *“Eu gostaria muito de ouvir outra pessoa lendo esse texto! Quem poderia fazer essa gentileza?”*

Considerando o contexto escolar, em que a participação em sala e a leitura são processos do ensino-aprendizagem, supõe-se que o discurso do falante esteja pautado na noção de maior hierarquia e no grau de imposição do FTA, que, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), configura-se por meio das questões moral e legal, dando ao falante o direito de realizar o ato de fala, o que justificaria as escolhas do professor apresentadas nos exemplos (110) e (111). Os princípios de “direitos” e “obrigações” também são descritos por Spencer-Oatey (2008) *apud* Dias (2014, p, 55) e reforçam que o ato de fala é produzido com base nas particularidades de cada cultura. Assim, a escolha linguística do professor nessa situação, possivelmente, ocorre porque se espera que o aluno cumpra o seu dever e se disponibilize a ler, demonstrando compromisso e envolvendo-se com as atividades escolares.

Outra possibilidade, porém, remota, para o predomínio do uso dos verbos modais citados é o uso como estratégia preparatória, em que o professor pode estar simplesmente verificando a disponibilidade do aluno para ler.

Interessante que um dos informantes relatou, na entrega dos questionários, que a atitude descrita não é recorrente, uma vez que, normalmente, os alunos se dispõem e até “brigam” para ler em sala, conforme os exemplos abaixo.

(113) *“Normalmente eu continuo a leitura. *Esta situação nunca ocorreu comigo. Normalmente, eu preciso escolher os alunos, porque vários querem ler ao mesmo tempo.”*

(114) (#D) *Sem tumulto! Um de cada vez, por favor! Kkk...*

QUADRO 18 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 4

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
4	Verificação de disponibilidade / perguntas	8	36%
	Justificativas	10	43%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	4	17%
	Diminutivos	1	4%
	Total	23	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

Em relação aos atos de apoio, das cinco categorias analisadas, as justificativas foram as mais recorrentes, o que ratifica o exposto que, para o professor, o aluno deve cumprir com seus deveres. As justificativas também apareceram com o sentido de “chamar” ou estimular o aluno a participar, duas vezes o professor até “apelou”, enfatizando cooperação. Os exemplos (117) e (118) demonstram essa possibilidade.

(115) (#D) *Como estão todos doidos para ler, eu vou escolher um de vocês para continuar a leitura. (justificativa, ameaça, ironia)*

(116) (#D) *Bom, galera, já que ninguém se manifestou... eu escolherei, pois tenho certeza de que ouvir a voz dos colegas é mais agradável do que ouvir a da profe o tempo todo.*

(117) (#IN) *Nossa! ninguém será solidário comigo! (pergunta implícita)*

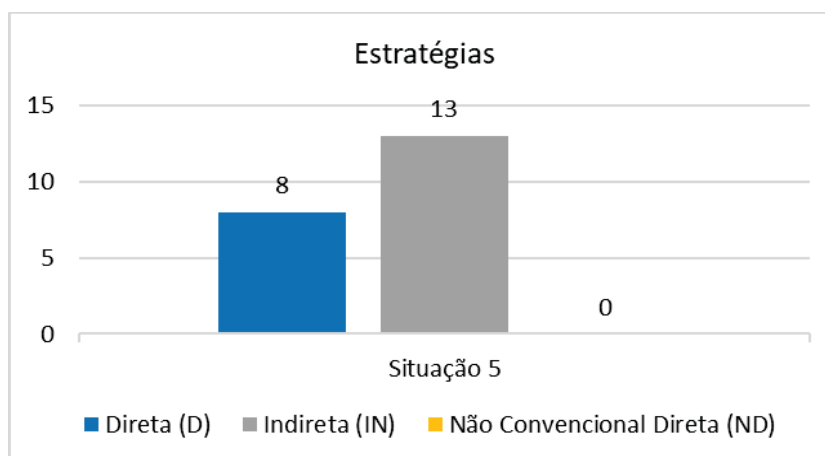
(118) (#IN/#D) *Por favor! Um de cada vez para ler! (risos) Estou carente! Quem pode continuar?*

Nos dados apresentados, o modo imperativo não apareceu. O falante utilizou diversos mecanismos de atenuação para justificar o uso da ordem e, assim, diminuir o impacto do ato de fala nesta situação e, principalmente, para intensificar a força do enunciado.

5.2.5 Situação 5 – Ajuda para recolher os trabalhos

Situação: Você está no início da sua aula e precisa de ajuda para recolher os trabalhos escritos que foram passados à turma há duas semanas. Você quer que um aluno te ajude a recolher os trabalhos dos colegas. Você diz:

GRÁFICO 9 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 5



FONTE: A AUTORA (2020)

Em relação à diretividade, o Gráfico 9 ilustra que o uso da indiretividade teve maior incidência. Quando o falante recorre a esse ato de fala, segundo Briz (2012), explicitado com detalhes no capítulo 3, é com o objetivo de atenuar a força ilocucionária do ato de fala, isto é, ter seu pedido atendido. As estratégias preparatórias foram as que mais apareceram, por meio dos verbos modais, em 12 ocasiões, reforçando ainda mais a atenuação da força do enunciado. Apresentamos abaixo uma sequência com três exemplos para demonstrar o uso do verbo modal “poder”.

- (119) (#IN) *Por favor, um de cada fila pode ajudar a recolher e colocar aqui em cima da minha mesa?*
 (120) (#IN) *Oi, fulano(a), você pode, por favor, ajudar a profe e passar pelas carteiras recolhendo os trabalhos?*
 (121) (#IN) *Por favor, um de cada fila pode ajudar a recolher e colocar aqui em cima da minha mesa?*

Sob essa perspectiva, quando o professor se dirige ao aluno, ele usa a estratégia preparatória, defendida por Blum-Kulka; Olshtain (1984, p. 201) (vide Quadro 1), por meio do verbo “poder” como modal para verificar a possibilidade de o ouvinte atender seu pedido. Apesar de que, assim, como comentamos na situação 2, dificilmente um aluno se nega a ajudar o professor, uma vez que ele, inclusive, faz questão de ajudar e principalmente se puder dar uma volta. Supomos que, por isso, apenas um dos informantes usou como ato de apoio a justificativa, conforme ilustra o exemplo a seguir:

- (122) *Você que está mais adiantado...pode recolher as tarefas por favor?*

Como expusemos no capítulo 2, Brow e Levinson consideram três fatores que o falante leva em conta ao produzir um ato de fala: a distância social, o grau de hierarquia e o grau de imposição de *FTA*. Nesse sentido, ainda que hierarquicamente o professor seja superior, o grau de imposição do pedido proferido é, relativamente baixo, por isso supomos que o uso da atenuação também ocorra porque o professor não quer dar chance para seu pedido ser negado, utilizando a polidez positiva. A seguir, apresentamos a incidência de marcadores.

QUADRO 19 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 5	32	15	11	5	1

FONTE: A AUTORA (2020)

Conforme o quadro, os marcadores formais, que correspondem aos vocativos, como em *Senhoria Maitê*, foram os mecanismos mais usados pelos informantes para se dirigir ao aluno. Das vinte respostas do questionário, mais da metade dos participantes iniciou a comunicação chamando o interlocutor pelo nome ou usando expressões que identificam o aluno ou o grupo, como “representante”, “galera”, “pessoal”. Alguns participantes também utilizaram as expressões “fulano”, “ciclano” para referenciar o ouvinte.

Em segundo lugar, os professores usaram as expressões “por favor” e “por gentileza” para produzir o pedido. Azuma (2014) afirma que tais marcadores formais, assim como no português brasileiro, são usados em grande número também na cultura japonesa nos atos de pedidos e desculpas. Nessa perspectiva, Dias (2010, p. 83) endossa que o termo “por favor”, em português, “também pode funcionar como desarmador à medida que expressa a consciência do falante de que o pedido pode representar uma invasão ao território do destinatário”.

QUADRO 20 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 5

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
5	Verificação de disponibilidade / perguntas	12	74%
	Justificativas	2	13%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	0	0%
	Diminutivos	2	13%
	Total	16	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

Conforme vimos, a verificação de disponibilidade do ouvinte é predominante nos pedidos e ordens convencionalmente indiretos, além disso, devido ao grau do FTA ser baixo, apesar de haver invasão ao território do interlocutor, o professor não precisa justificar seu pedido. Conforme mencionamos na situação dois, apesar de haver a possibilidade, raramente um aluno vai negar um pedido de ajuda ao professor.

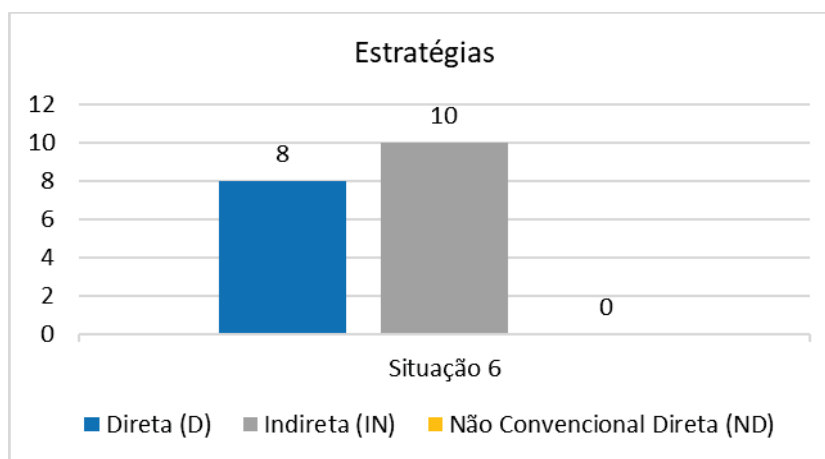
Nesse sentido, a afirmação se aproxima da concepção defendida por Brown e Levinson de que, ao fazer o FTA no início do enunciado, o falante diminui o impacto sobre a face negativa do ouvinte. Ao mesmo tempo, ao atenuar o pedido, ele diminui significativamente a possibilidade de o interlocutor negar seu pedido.

5.2.6 Situação 6 – Leitura da atividade

Situação: Você está dando aula e comenta com a turma que irá fazer as correções das tarefas propostas para casa. Inicia retomando, brevemente, o conteúdo abordado e começa com a leitura do enunciado e a resposta da primeira questão. Você quer que um aluno leia sua resposta. Você diz:

Na situação 6, o gráfico abaixo nos mostra que houve o predomínio da indiretividade, que apareceu 10 vezes.

GRÁFICO 10 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 6



FONTE: A AUTORA (2020)

A seguir, apresentamos alguns exemplos extraídos do *corpus*.

(123) (#In) (Chamo pelo nome) *you* could *read the answer to the question we are correcting?*

(124) (#IN) *You* could *read the answer to the question we are correcting?*

(125) (#IN) *Fulano, you* can *, please, read the answer?*

Novamente, o verbo modal no futuro do pretérito é usado pelo professor para mitigar o pedido e verificar a disponibilidade do interlocutor (o aluno), evitando também que seu pedido seja negado, principalmente, pelo ato de fala possuir grau de imposição alto. Nesse contexto, o número de vezes que aparecem os atos de apoio ratifica a verificação de disponibilidade do aluno e, ao mesmo tempo, convida-o a participar. Nessa situação, como o grau do *FTA* é relativamente alto, esperávamos que a diretividade predominasse, apesar de haver uma diferença pequena entre os pedidos diretos e indiretos.

Assim como a situação 4, que envolve a leitura como tema, na situação 6, o grau de hierarquia e a distância social entre os interlocutores são os mesmos. Contudo, o interessante é que mesmo com esses princípios padronizados, houve uma diferença significativa de estratégia e ocorrências de atenuação.

QUADRO 21 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 6	20	8	4	8	0

FONTE: A AUTORA (2020)

Essa situação foi umas das que apresentou menor número de chamadores de atenção (alertas), com 20 ocorrências, o que corresponde a 8%. Assim, como na situação 2, o termo por favor é usado para mitigar o pedido, aparecendo em 8 ocorrências. A outra metade ratifica a preferência dos brasileiros em chamar o interlocutor pelo nome, conforme comentamos anteriormente.

Nesse sentido, considerando que a distância social e hierárquica é a mesma, acreditamos que esse motivo leva o professor a usar os atos de apoio para justificar seu pedido, conforme apresentamos na tabela abaixo.

QUADRO 22 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 6

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
6	Verificação de disponibilidade / perguntas	8	50%
	Justificativas	8	50%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	0	0%
	Diminutivos	0	0%
	Total	16	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

A ausência da ameaça para que o aluno leia sua resposta nos permite inferir

que o professor, possivelmente, esteja tentando conseguir a interação do aluno, uma vez que em sala de aula a maioria dos alunos não se manifesta nessa situação.

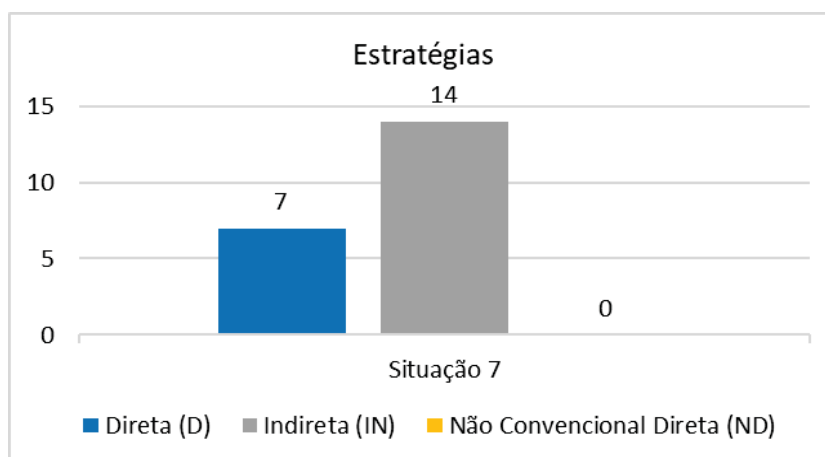
Para diminuir o impacto do ato diretivo e minimizar a invasão ao território do aluno, a estratégia indireta foi combinada à presença da subestratégia de atenuação, que apareceu 20 vezes nos discursos dos informantes.

Desse modo, para envolver e encorajar a participação dos alunos e não “impor” a leitura das respostas, o professor utiliza a mitigação para ter seu desejo atendido.

5.2.7 Situação 7 – Ajudar o aluno engessado

Situação: Você preparou sua aula de hoje para que seja dada no laboratório de informática, porque você quer que os alunos acessem alguns sites que tratam do assunto que você irá trabalhar. Você tem um aluno que está com a perna engessada e que precisa de ajuda para se locomover e, principalmente, para levar seus materiais. Você quer que um aluno da turma ajude o colega com a perna quebrada a se deslocar até o laboratório. Você diz:

GRÁFICO 11 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 7



FONTE: A AUTORA (2020)

Segundo Brown e Levinson (1987[1978]) e Kerbrat-Orecchioni (2006), o uso das formulações indiretas já é por si só um mecanismo de atenuação considerável. Dessa forma, acreditamos que o predomínio desse recurso nesta situação esteja relacionado às condições de disponibilidade e habilidade (estratégias preparatórias) para que o interlocutor, no nosso caso, o aluno, possa atender ao pedido do professor.

Sendo uma situação que envolve todos os alunos, a maioria dos informantes

preferiu usar os termos “por favor” ou por “gentileza” e os vocativos como “gatinhos”, “pessoal”, “turma” e “gente”. A seguir, apresentamos a tabela com o uso dos marcadores formais e informais presentes nesta situação.

QUADRO 23 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 7	20	8	9	3	0

FONTE: A AUTORA (2020)

Assim, para conseguir a cooperação dos alunos, o professor combinou o recurso indireto, e os vocativos, que aparecem em maior quantidade e que identificam o grupo dos alunos num todo:

(126) (#IN) *Turma! Quem pode ajudar o colega a ir até o laboratório?*

(127) (#MF1.0) *Por gentileza* (#MF1.1 *pessoal*), *quem pode ajudar o (aluno) a levar seu material para o laboratório de informática?...muito obrigada!*

Por meio do uso da estratégia preparatória, sugerido por Blum-Kulka (1984), a maioria dos informantes combinou a um marcador formal o vocativo, que identifica o grupo de alunos como “pessoal” e “turma”, os que mais apareceram.

Além dos elementos descritos anteriormente, o verbo modal pode no presente aparece 9 vezes, o que corresponde a 63% em relação ao condicional, ou futuro do pretérito, “poderia”.

(128) *Gatinhos! Alguém pode ajudar o -----?*

(129) *Gente, quem pode me ajudar com o nosso amigo perna engessada?*

Isso nos permite pensar que a preferência se deva ao fato de o professor não querer dar margem alguma para que seu pedido seja recusado, pois a forma poderia deixa implícita a possibilidade de que o pedido seja recusado.

Os atos de apoio, que aprecem, ratificam o exposto acima, conforme apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 24 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 7

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
7	Verificação de disponibilidade / perguntas	12	67%
	Justificativas	6	33%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	0	0%
	Diminutivos	0	0%
	Total	18	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

O número baixo de ocorrências das justificativas nos mostra, possivelmente, que o professor não precisa de muitas justificativas para solicitar ajuda, uma vez que há uma convenção social, apesar de nem sempre ela ser respeitada, de que devemos ajudar o outro numa situação como a apresentada, ou seja, o fato de o aluno estar com a perna engessada já é bom o suficiente para que os colegas exerçam seu papel de cidadania, tenham empatia e sejam solidários. Assim, ao usar a expressão “precisamos”, (impessoalização e uso do nós com 3 ocorrências), o professor inclui o aluno, ou a turma, e divide a responsabilidade. Ou seja, todos devem ajudar.

(130) (#D) *“Pessoal, precisamos nos deslocar, mas um colega está com dificuldades;*

(131) (#D) *Precisamos de um(a) voluntário(a) para auxiliar o colega com a perna engessada a se deslocar até o laboratório de informática*

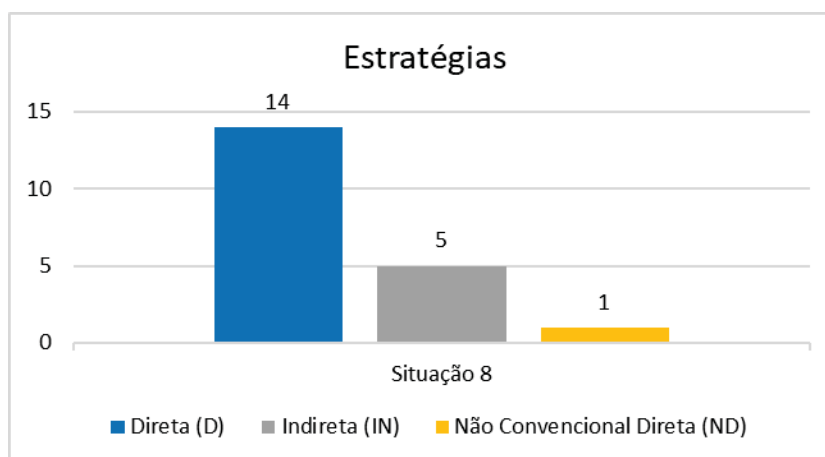
Outra possibilidade de uso para esse mecanismo de atenuação é que antecede o motivo do porquê os alunos devem ajudar. Nesse caso, em primeiro plano, está o fato de o aluno estar com a perna engessada e também enfatiza que a aula será no laboratório. Apenas um dos informantes respondeu que, nesse caso, cancelaria a aula no laboratório.

Desse modo, o professor utilizou a atenuação para suavizar seu pedido de ajuda, mas, principalmente, para conseguir que houvesse cooperação e solidariedade dos alunos. Mas também utiliza a polidez negativa, a fim de ter seu pedido atendido e, conseqüentemente, evitando que alguém se recuse a ajudar.

5.2.8 Situação 8 – Uso do celular

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e percebe que dois alunos estão usando celular em sala e trocando, entusiasmados e rindo, mensagens via *WhatsApp*. Você diz:

GRÁFICO 12 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 8



FONTE: A AUTORA (2020)

Conforme o Gráfico 12, os dados nos mostram que houve predomínio da estratégia direta, o que é esperado mediante o contexto da situação. Contudo, apesar disso, o modo imperativo aparece em 7 ocasiões, o que nos possibilita indagar de que forma a outra metade dos informantes lidou com a situação. Aparentemente, considerando a hierarquia mais alta do professor, a intervenção da maioria dos informantes foi autoritária, entretanto o modo imperativo aparece apenas 3 vezes e apenas uma vez no início do enunciado. Nas três outras ocorrências, este termo aparece subsequente a um elemento mitigador, conforme explicitamos nos exemplos a seguir.

(132) *Guardem o celular, não foi solicitado! – Não quero enviar ninguém para a disciplinar! – Se insistirem mandarei! – Poxa! – Já falei muitas vezes e não quero tirar ninguém de sala!*

(133) (#IN#J) *Hum, por favor será que é momento para utilizar celulares? Por favor guarde!*

(134) (#D#A) (Me aproximo dos alunos) *"Nossa, deve estar interessante essa aula via WhatsApp...guardem agora os celulares antes que encaminhe ambos para a coordenação!"*

(135) (#D#A) *Samuel e João! Guardando o celular agora! Se continuarem mexendo, eu vou pegar.*

(136) (#D#J) *"Vou pedir para fulano e beltrano guardarem seus celulares agora e prestem atenção no assunto que estamos tratando coletivamente.*

Nos exemplos, os informantes são diretos apesar de usarem expressões que

atenuam a ordem e expressam a mesma força de diretividade que o modo imperativo.

QUADRO 25 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 8	20	4	9	6	1

FONTE: A AUTORA (2020)

A respeito do uso dos marcadores formais e informais, assim como a situação 1, houve o predomínio vocativo (nomes, sobrenomes ou expressões direcionados ao interlocutor) como atenuador como nos exemplos:

(137) (#MF) *Os dois possuem uma escolha, me entregam o celular ou eu devolvo ao fim da aula, ou vão para a coordenação.*

(138) (#MF) *Gente! Parou tudo! Vamos ver com os colegas qual é o vídeo ou o meme do momento. (#MF) Rapazes, guardem os celulares e foco na aula.*

Esse dado dá indício que, por ser uma situação em que o aluno descumpre uma regra, o professor ameniza a ordem por meio de um vocativo.

Outro fator interessante é que dos informantes utilizaram a ironia, estratégia indireta *off record*, para chamar a atenção dos alunos, ameaçando, assim, a face dos indivíduos e invadindo seus territórios.

(139) *Ooooo, meus (#MF) queridos, vamos guardando os celulares, que o intervalo ainda não começou! Já acabou, agora é aula!!*

(140) (#MF) *Bonitinhos, vocês têm duas opções: 1º guardar o celular e todos ficarem felizes ou a 2ª que é mostrar as mensagens e todos ficam felizes também. O que preferem?*

Combinados a essas estratégias, os atos de apoio também aparecem de modo expressivo.

QUADRO 26 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 8

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
8	Verificação de disponibilidade / perguntas	5	23%
	Justificativas	9	41%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	8	36%
	Diminutivos	0	0%
	Total	22	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

Em relação aos atos de apoio, as justificativas são as mais frequentes, ou seja, apesar de o professor impor seu grau de hierarquia, ele procura um acordo com o aluno por meio da atenuação.

(141) (#D) Os dois possuem uma escolha, me entregam o celular e eu devolvo ao fim da aula, ou vão para a coordenação.

(142) (#D) Beleza, gente! Parou tudo! Vamos ver com os colegas qual é o vídeo ou o meme do momento. Rapazes, guardem os celulares e foco na aula.

(143) (#D) Ooooo, meus queridos, vamos guardando os celulares, que o intervalo ainda não começou! Já acabou, agora é aula!!

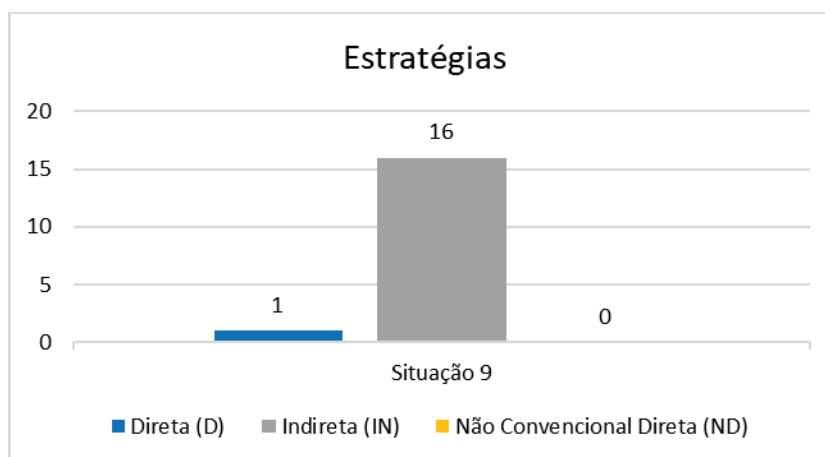
(144) (#IN) Samuel e João! Querem ver a mágica de sumir celular? Quer ver?

Considerando a teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), a ameaça à face tanto do professor quanto do aluno fica minimizada por meio das opções de aviso e brincadeira. Consequentemente, supomos que o professor busca pela cooperação, evitando conflitos para ambos.

5.2.9 Situação 9 – Ajuda para apagar o quadro

Situação: Você está terminando sua aula e percebe que não dará tempo de apagar o quadro que você usou para explicar o conteúdo aos alunos. Você precisa deixar o quadro limpo para o próximo professor e, para isso, quer a ajuda de um aluno. Você diz:

GRÁFICO 13 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 9



FONTE: A AUTORA (2020)

Considerando o contexto da situação, segundo Blum-Kulka (1984, p. 45-46), os enunciados indiretos convencionais possuem a forma interrogativa e naturalmente atenuam o pedido, por mais que a possibilidade, nessa situação, de o aluno se negar

a ajudar seja remota.

QUADRO 27 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 9	28	13	9	6	0

FONTE: A AUTORA (2020)

Nessa situação, o predomínio do atenuador foi do marcador formal “por favor” com 9 ocorrências, já o marcador “por gentileza” apareceu 4 vezes.

Para não ter seu pedido negado, o professor utiliza, num segundo momento, estratégias que envolvem todo o grupo, como os vocativos “representante”, “você”, “fulano”, etc, combinados a estratégias preparatórias e a performativos atenuados.

(145) (#IN) *Fulano! Pode apagar o quadro para o professor? Por gentileza.*

(146) (#D) *Por favor, preciso de um voluntário, para me auxiliar na limpeza do quadro.*

(147) *Mocinho do meu coração, você pode fazer a gentileza de apagar o quadro para o prof?*

(148) (#IN) *"Quem poderia apagar o quadro para mim? (...) Obrigada.*

Novamente, o modal pode no presente aparece em 9 ocasiões, enquanto o condicional poderia aparece apenas duas vezes. Nesse sentido, o professor demonstra, possivelmente, que não quer verificar a disponibilidade do interlocutor e assim prefere o uso modal pode/poderia, deixando pouca chance ao aluno de negar o pedido. O uso desse procedimento, segundo Dias (2010, p. 72), serve para diminuir o impacto do pedido e demonstra também a preferência do falante em manter o distanciamento social (+D) do ouvinte, permitindo ao interlocutor uma “brecha” para negar seu pedido. Contudo, destacamos que essa possibilidade é remota no ambiente escolar, pois os alunos normalmente se disponibilizam para ajudar a apagar o quadro, muitas vezes, independentemente da solicitação do professor.

Em (146), o uso do performativo explícito é também um mecanismo que atenua, intensificando a ideia de urgência, ainda que pequena se comparada a outras que permeiam o âmbito de sala de aula.

Nesta situação, a atenuação por meio do sufixo diminutivo, em (147), aparece apenas uma vez com o objetivo de mitigar a força ilocucionária do pedido, expressar o sentido de cordialidade e demonstrar que o falante é pertencente ao grupo, mas, principalmente, com o desejo de conseguir a cooperação do aluno. Muñoz Arruda

(2014, p. 120-121) traz uma importante contribuição sobre o uso dos diminutivos no contexto de sala de aula. A autora explica que essa categoria diminui a distância entre o aluno e o professor e, por isso, a relação de hierarquia pode ficar vulnerável, uma vez que se houver muitos usos dessa subestratégia, a autoridade do professor pode ficar comprometida e seu uso em excesso pode não ser bem recebido pelo aluno pré-adolescente.

Em termos de polidez, essa estratégia conversacional (*on record*) é aberta e indireta: o professor dirige-se à imagem do aluno, uma vez que ambos querem o mesmo; apagar o quadro. Briz Gómez afirma que a estratégia de atenuação “maximiza y realza las contribuciones del yo” (BRIZ GÓMEZ, 1996, p. 14).

Quanto ao uso dos atos de apoio, o recurso que mais aparece são as perguntas indiretas, ratificando a ideia de habilidade do aluno. Nessa perspectiva, Blum-Kulka (1989), conforme Quadro 1, afirma que a subestratégia estrutural com o verbo modal poder, combinada à forma interrogativa, representa os pedidos convencionalmente indiretos a fim de verificar a habilidade, disposição ou possibilidade, do interlocutor.

QUADRO 28 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 9

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
9	Verificação de disponibilidade / perguntas	14	78%
	Justificativas	3	17%
	Promessas	0	0%
	Ameaças	0	0%
	Diminutivos	1	5%
	Total	22	100%

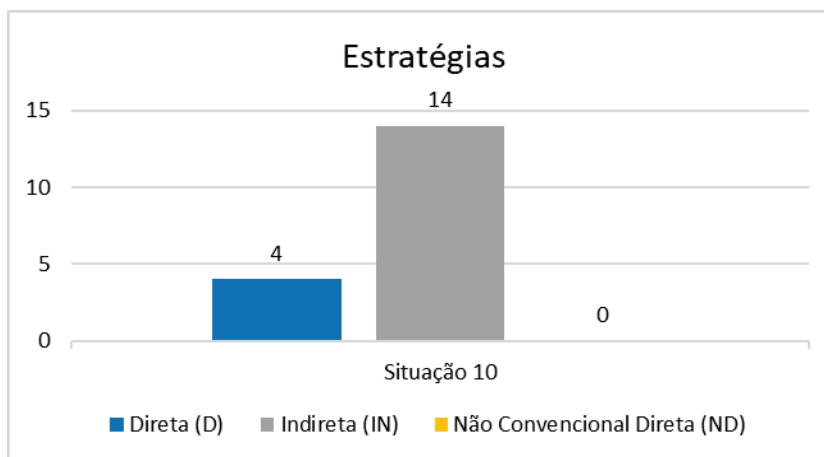
FONTE: A AUTORA (2020)

A ausência de justificativas, possivelmente, ocorre porque, apesar de a situação invadir o território do interlocutor, nesse caso o aluno, o professor não precisa dar razões para a realização do ato. Os alunos normalmente se dispõem a ajudar, desse modo “você pode ajudar” implica cooperação, o que, segundo Brown e Levinson (1987[1978]), configura estratégia positiva. A atenuação é usada a fim de, principalmente, obter a eficácia e eficiência do pedido para apagar o quadro. (BRIZ GÓMEZ, 1998, p. 146).

5.2.10 Situação 10 – Recusa do aluno

Situação: Você passa uma atividade para que os alunos façam em sala, e um aluno se recusa a fazer. Você acha estranha a atitude do aluno. Você diz:

GRÁFICO 14 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 10



FONTE: A AUTORA (2020)

Nesta situação, os dados obtidos nos mostram que houve maior uso da estratégia indireta, com 14 ocorrências.

(149) (#IN#DP) *‘Ciclano’, por que não começou a fazer a atividade ainda? – Não deixe para casa algo que é para fazer agora! – (#A) Vou recolher na próxima aula sem desculpas!*

(150) (#IN#DP) *“O que está acontecendo? Como posso te ajudar?”*

(151) (#IN#DP) *Meu caro aluno, solicitei para iniciar a atividade? (#J) Pois no meu contexto, se você tem o direito a educação, no mínimo o senhor deve exercê-la! Vamos lá! Por gentileza iniciar a atividade, pois você está se auto excluindo de realizar as tarefas!*

(152) (#IN) *Gostaria de saber o motivo pelo qual você se recusa a fazer a atividade proposta.*

Como ilustram os exemplos, a forma indireta por meio de perguntas também é utilizada para atenuar o pedido. Em (150) por uma situação que envolve dever convencionalizado socialmente, o professor, para não entrar em conflito e conseguir a cooperação, mostra-se “solidário” ao não utilizar a expressão imperativa de ordem 1. Considerando a distância social alta (+D) entre os interlocutores, a estratégia indireta, possivelmente, predomina devido à posição hierárquica do professor e ao alto grau do FTA, uma vez que para o aluno é, geralmente, “chato” fazer a tarefa. Em termos de polidez, o professor expõe a face positiva do aluno, porque o espaço do

ouvinte é invadido.

QUADRO 29 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 10	12	1	1	8	2

FONTE: A AUTORA (2020)

Nesta situação, o informante preferiu utilizar o vocativo nome como marcador predominante. A distância social (D) é a mesma, todavia o falante, possivelmente, queria demarcar um distanciamento maior em relação às demais situações. Percebe-se também que a hierarquia é evidente.

(153) *Victor, diga-me o que está acontecendo. Vamos à tarefa. Nada de ficar sem atividade. Iniciarei a correção por você.*

Em relação à estratégia de atenuação por meio dos marcadores e atos de apoio, os dados obtidos mostram-nos que a questão da obrigação do aluno é plausível. Considerando os 20 questionários, 263 elementos de atenuação, analisados essa situação é a segunda com menos marcadores formais e informais, com apenas 5%. Dos marcadores alertas, a preferência novamente é pelos vocativos, que num total de 12, aparecem 8 vezes, e também pelas interrogações (polidez convencional).

(154) (#MI) *João! Por que você não quer fazer a atividade?*

(155) (#MI) *Ciclano por que não começou a fazer a atividade ainda? – Não deixe para casa algo que é para fazer agora! – Vou recolher na próxima aula sem desculpas!*

O marcador formal por favor foi utilizado apenas uma vez, e isso se justifica, porque, diante da recusa, acreditamos ser improvável que o professor peça “por favor” para o aluno fazer a tarefa e tampouco utilize um vocativo precedido por nome: “querido.... (nome do aluno)”, ou seja, diante da recusa, o professor aumenta o FTA.

(156) (#IN#DP) *Oi, fulano(a)! O que houve? Está tudo bem com você? Por que você não quer fazer nossa atividade? E se fizermos juntos? (#IN) José, vamos ali fora, quero falar com você! Fora da sala: (#DP) Daí cara, por que não quer fazer o trabalho, o que aconteceu?*

(157) (#D#DP) *Victor, diga-me o que está acontecendo. Vamos à tarefa. Nada de ficar sem atividade. (#A) Iniciarei a correção por você.*

(158) (#IN#DP) *Oi, fulano(a)! O que houve? Está tudo bem com você? Por que você não quer fazer nossa atividade? E se fizermos juntos?*

Em (157), em “vamos à tarefa”, o informante utiliza a estratégia da afiliação, proposta por Bravo (2004), em que há o desejo de ser aprovado pelo interlocutor (imagem positiva) Brown e Levinson (1987[1978]). Já em “iniciarei a correção por você”, o professor utiliza a estratégia de autonomia, assumindo uma postura linguística para que seu pedido não seja negado (polidez negativa) Brown e Levinson (1987[1978]).

Observamos que, apesar de haver a ameaça e o modo imperativo no enunciado, o professor, para convencer o aluno a participar da aula, disponibiliza-se e, inclusive, oferece ajuda ao aluno com relação à atividade. Ao ser solidário, o informante demonstra um compromisso maior com seu interlocutor. (BERNAL, 2007, p. 45. apud MUÑOZ ARRUDA (2014, p. 67).

Em (158), o professor se inclui na realização da atividade, mostrando interesse, mesmo que de maneira sutil, e preservando a face dele e do aluno, polidez positiva – Brown e Levinson (1987[1978]). Como vimos, além do uso da indiretividade, a atenuação também está presente por meio dos atos de apoio, conforme quadro a seguir.

QUADRO 30 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 10

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
10	Verificação de disponibilidade / perguntas	14	50%
	Justificativas	6	21%
	Promessas	1	4%
	Ameaças	7	25%
	Diminutivos	0	0%
	Total	18	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

As perguntas aparecem com maior incidência, e apesar da ordem implícita, reforçam o distanciamento social (+D) entre os participantes. Para isso, o professor utiliza as justificativas e as ameaças que endossam a ideia de obrigação do aluno, mas também visam à cooperação e, com isso, a manter a relação interpessoal.

(159) (#D) *Não vou te obrigar a fazer, você ficará sem a nota e eu (#A) passarei a situação à coordenação.*

(160) (#IN#D#DP) *Ei, o que foi? Não quer fazer por quê? (#J) Vamos lá que agora é hora de estudar. Quando você for adulto vai poder fazer o que quer.*

(161) (#IN#DP) *Meu caro aluno, solicitei para iniciar a atividade? (#J) Pois no meu contexto, se você tem o direito a educação, no mínimo o senhor deve exercê-la! Vamos lá! Por gentileza iniciar a atividade, pois você está se auto-excluindo de realizar as tarefas!*

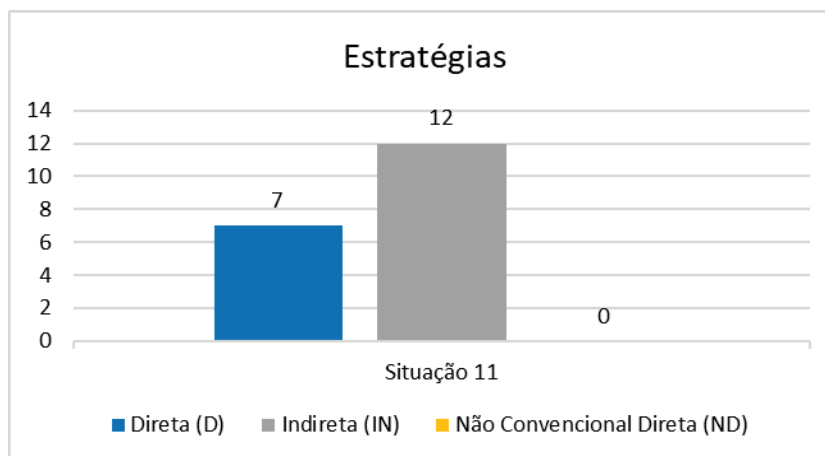
(162) (#IN#DP) *Aconteceu alguma coisa que você não está fazendo? (#J) A aula já começou, se você não fizer hoje. (#A) não terá outra data para entregar!*

Em resumo, constatamos que o uso da atenuação ocorre das mais diversas formas para manter o distanciamento entre os interlocutores e, ao mesmo tempo, para conseguir um acordo com o aluno para a realização da tarefa, mantendo a harmonia da relação interpessoal e evitando conflitos.

5.2.11 Situação 11 – Aluno rindo

Situação: Sua aula está no início e você retoma, brevemente, seu conteúdo com os alunos. Para que os alunos assimilem o conteúdo da sua disciplina, você passa alguns exercícios da apostila para os alunos. Enquanto você aguarda e auxilia a turma nas atividades, dois alunos estão conversando alegremente e dando risada. Você diz:

GRÁFICO 15 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 11



FONTE: A AUTORA (2020)

Assim como na situação anterior, os gráficos obtidos mostram que a estratégia indireta (*off record*) foi a escolha linguística predominante.

QUADRO 31 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 11	20	2	14	4	0

FONTE: A AUTORA (2020)

Quanto à mitigação dos marcadores Alertas, esse recurso foi utilizado, num total de 263, 20 vezes, o que corresponde a 8%. Antes de iniciar o pedido, o falante usa o marcador informal “nome” do aluno, demonstrando invasão ao território e face do interlocutor. Acreditamos que o uso baixo desses mecanismos em relação a todas as respostas representativas dos informantes ocorra devido ao contexto da situação, uma vez que a postura dos alunos é inadequada.

(163) (#D) *Olá, “fulano” e “beltrano”, quando eu me encontro com minhas amigas, eu converso com elas nessa mesma animação com que vocês estão conversando. É bom demais, né?* (#P) *Mas vamos combinar o seguinte: (#J) vocês se concentram agora no nosso conteúdo, eu finalizo tudo que temos que terminar de ver para que vocês garantam as questões da nossa prova, que já será na próxima semana, e, (#P) no finalzinho da aula, eu libero cinco minutos para vocês conversarem à vontade. Beleza?*

(164) (#IN#DP) *Precisam de ajuda aí? Já tô chegando!* (#A) *Qualquer coisa vocês fazem no quadro, ok??*

(165) (#IN#DP) *Vocês dois já terminaram tudo? (Sim) Então, ajudem os outros colegas que estão com dúvidas. (Não) Então, vamos começar?*

Conforme mencionado, as subestratégias foram diversas para mitigar o ato impositivo. Em (163), o professor utilizou o performativo explícito e a afiliação (Bravo, 2005) para proteger ambas as imagens dos interlocutores e, principalmente, para conseguir terminar sua aula e garantir que os alunos se saíssem bem na avaliação. Além disso, o professor diminui a distância social e utiliza a polidez positiva para ser bem-visto pelo aluno.

Em (164), o performativo explícito diminui o impacto do enunciado e denota que o professor está em sala e disponível para ajudar.

Além das estratégias mencionadas para mitigar o ato de fala, o recurso mais utilizado é o marcador formal vocativo como “pessoal”, “os dois”, “meninos”, “dois jovens”, “gente”, “vocês dois”. Apenas dois informantes preferiram chamar os alunos pelo “nome”. Considerando o exposto por Azuma (2014, p. 83), que o uso dos nomes próprios denota invasão ao território do ouvinte e demarca, consideravelmente, a distância social entre os interlocutores, a maioria dos informantes, de certa forma, diminui a distância social com o interlocutor, no nosso caso o aluno, porém aumenta

o distanciamento e demarca a hierarquia do professor.

Os atos de apoio presentes demonstram a institucionalidade da interação, conforme quadro a seguir o recurso mais utilizado, novamente, são as expressões em forma de estrutura interrogativas.

QUADRO 32 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 11

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
11	Verificação de disponibilidade / perguntas	12	44%
	Justificativas	8	30%
	Promessas	1	4%
	Ameaças	5	19%
	Diminutivos	1	3%
	Total	27	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

Devido ao grau de imposição do *FTA* ser alto, a presença dos atos de apoio é relativamente alta. Os informantes utilizaram mais as justificavas, que, na maioria das vezes, são para lembrar o aluno da importância do conteúdo ensinado.

(166) (#D#J) *Eih! Shiuuu!! – É pra fazer, não pra ficar tagarelando! – Aproveita o tempo!*

(167) (#IN#DP) *Escuta aqui, qual é o motivo de tanta risada? Os dois não vão fazer os exercícios?*

(168) (#IN) *Posso saber o motivo de tanta alegria??? Vamos aos exercícios, depois que terminarem poderão voltar a esse ti-ti-ti.*

(169) (#IN) *Vocês querem terminar o assunto em casa? Eu posso pedir para virem buscar vocês, e daí vocês podem ficar à vontade!*

Para evitar um possível conflito com os interlocutores, os informantes também recorreram à estratégia encoberta (*off record* – ironia), proposta por Brown e Levinson (1987 [1978]), com o objetivo de diminuir o impacto do *FTA*.

(170) (#IN) *Posso saber o motivo de tanta alegria??? Vamos aos exercícios, depois que terminarem poderão voltar a esse ti-ti-ti.*

(171) (#IN#DP) – *Os dois jovens (calmo) precisam de alguma ajuda? (#J) Algumas pessoas quando ficam nervosas começam a dar risadas, vai que é o caso de vocês, né?*

Em (170 e 171), os informantes recorrem à ironia para preservar a harmonia e, também, para suavizar a força do enunciado. Sabe-se que é improvável a possibilidade de o professor permitir que os alunos conversem depois que terminarem

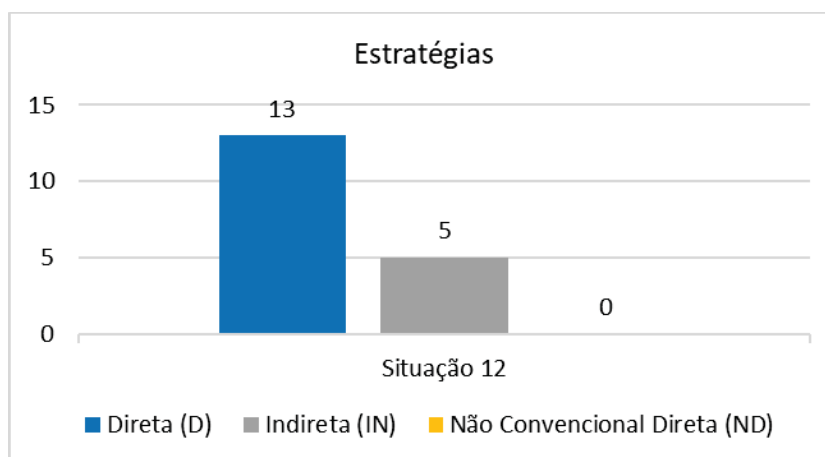
a tarefa, assim como se sabe que o motivo da risada não é por nervosismo. O uso da descortesia irônica “mascara” a verdadeira intenção do professor e potencializa a polidez do enunciado. (FLORES, 2016).

Conforme mencionamos no capítulo 2, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), a ironia é um ato de polidez negativa e encoberta e, por isso, sempre representa uma ameaça, conseqüentemente, entra em conflito com o comportamento polido.

5.2.12 Situação 12 – Execução de tarefa de outra disciplina

Situação: Você está explicando seu conteúdo e circulando pela sala. De repente, você percebe que um aluno está fazendo tarefa de outra disciplina na sua aula. Você diz:

GRÁFICO 16 - DIRETIVIDADE SITUAÇÃO 12



FONTE: A AUTORA (2020)

Como ilustra o gráfico 15, a estratégia direta foi a mais utilizada nesta situação. Além disso, o modo imperativo de primeira ordem apareceu 7 vezes. Contudo, cabe ressaltar que esse fator foi utilizado apenas duas vezes no início do enunciado. Todas as demais vezes foi antecedido por um ou até dois elementos opcionais mitigadores como o nome, por favor, enunciado indireto (pergunta), performativo atenuado, conforme ilustramos a seguir.

(172) (#D#J) Marcos, por favor, me dê essa apostila e seu caderno, (#A) terei enorme prazer em entregá-los à professora de “ciências”.

(173) (#IN#DP) É muito importante essa atividade? (Se você), digo vou lhe dar duas oportunidades. A primeira, guarde este material de outra disciplina e retorne para o assunto de nossa matéria. (#A) A segunda, se você continuar

a realizar a tarefa de outra disciplina, vou encaminhá-lo para a equipe pedagógica, assim você finaliza esta sua tarefa.

(174) (#D#J) *Agora é aula de geografia, (#P) depois deixo você terminar isso se houver tempo.*

Para fazer o pedido e considerando a questão hierárquica do professor, o falante utilizou diversas estratégias para diminuir o impacto do ato de fala. No exemplo (172), tem-se dois marcadores: um formal, por favor, e outro informal, nome. Essa última categoria, o vocativo, apareceu em maior número com 5 vezes.

QUADRO 33 - VARIAÇÃO DOS MARCADORES ALERTAS

Situação	Total de Marcadores por situação	Total de Marcadores por tipo e situação			
		#MF1.0	#MF1.1	#MI2.0	#MI2.1
Situação 12	10	3	2	5	0

Em (173) e (174), além da forma indireta (pergunta) – há os performativos atenuados: digo e deixo.

A intenção do professor também é expressa em forma de sugestão, como:

(175) (#D#J) *Fulano, melhor guardar porque, senão, (#A) serão duas matérias sem fazer nem entender: essa e a minha.*

Comparando os exemplos, observamos a forma como o pedido foi realizado por meio de diversas estratégias para mitigar e proteger a face tanto do professor quanto do aluno. No quadro abaixo, apresentamos as subestratégias e o número de vezes.

QUADRO 34 - ATOS DE APOIO NA SITUAÇÃO 12

Situação	Tipos de atos de apoio	Quantidade	Porcentagem
12	Verificação de disponibilidade / perguntas	5	24%
	Justificativas	7	33%
	Promessas	1	5%
	Ameaças	8	38%
	Diminutivos	0	0%
	Total	21	100%

FONTE: A AUTORA (2020)

Para expressar sua insatisfação, o professor combinou as ameaças e as justificativas para ter seu pedido atendido, contribuindo para aumentar sua imposição,

porém de maneira disfarçada.

(176) (#D#A) Ou você para, ou vou recolher o material e entregar para a professora da matéria.

(177) (#IN#J) Sofia, agora é aula de Ciências, (#DP) vamos guardar essa lição? (#A) Caso contrário, avisarei ao professor desta matéria que você fez em sala.

Em (176) e (177), os informantes oferecem ao aluno uma alternativa, por meio das expressões ou e caso contrário, que incluem uma ameaça.

Para dar um tom mais “adocicado” ao pedido, os informantes utilizaram a estratégia encoberta (*off record*), descritas nos capítulos 2 e 3. (BROWON; LEVINSON, (1987 [1978])).

(178) (#IN#DP) EEEEEE vidão! Quer dizer que está tudo liberado? Podem fazer a lição dos outros, Geografia não vale nada mesmo. (#A) Vou contar para o outro prof. invalidar a sua atividade.

(179) (#D#J) Hum... talvez essa matéria seja até mais interessante do que português, mas como na vida tudo tem hora, sou obrigada a lhe pedir para guardar esse material e se concentrar na nossa Língua Portuguesa.

(180) (#D) Hein, não sabia que Química tinha mudado de cor!

Em (178), o professor exagera, intensifica o pedido, para demonstrar sua insatisfação com a situação, já em (179), o informante declara que possivelmente a outra disciplina seja mais importante que a sua, mas ao final enfatiza seu grau de hierarquia e usa como “muleta” a justificativa que a aula é de língua portuguesa. Segundo Eugenia (2016), a ironia é uma estratégia utilizada para cuidar da imagem do interlocutor e da imagem do falante. No enunciado (179), por exemplo, a ironia se sustenta por meio do contraste que implica, por um lado tem-se a questão de que se pode fazer tudo em sala, inclusive, a tarefa de outra disciplina. Por outro lado, tem-se um valor social expresso que determina a estrutura comunicativa. Dentro dessa perspectiva, em (178), tem-se o sentido irônico para mitigar, diminuir a força ilocucionária, enquanto em (179) e (180), as expressões hum e hein assumem a mesma função de resguardar a imagem de ambos.

Cuidando da proteção mútua da face e imagem pública, o professor usou as estratégias como maneira de minimizar a ameaça à face do aluno. Dessa forma, o falante levou em conta o desejo de ter seu pedido atendido e de comunicar o conteúdo enunciativo, bem como o desejo de manter ambas as faces. (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978], p. 72).

5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do suporte teórico descrito ao longo desta pesquisa, os dados analisados nos comprovam que as estratégias de polidez permeiam toda relação interpessoal e que o uso de mecanismos de atenuação é fundamental para regular a comunicação. Suas escolhas estão intrinsicamente relacionadas ao contexto situacional, às variáveis de distância social (D), hierarquia / poder (P) e ao grau de imposição (R) do *FTA*, que, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), é medido em particular por cada cultura. Bravo (2009 apud Arruda 2014) complementa que o estudo da polidez sob a luz da pragmática sociocultural deve partir da perspectiva da comunidade de fala³⁷, contexto e situação comunicativa.

Nesta perspectiva, conforme mencionamos na Introdução desta dissertação, a relação entre professor e aluno é assimétrica, isto é, devido às posições institucionais, o falante faz uso de uma infinidade de estratégias conversacionais para atenuar e preservar a harmonia da relação interpessoal. (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978]).

Das estratégias propostas por Brown e Levinson (1987 [1978]), ao realizar os pedidos e ordens, o falante prefere a convencionalmente indireta, com 53% de incidência. Pressupomos que esse resultado seja em virtude, principalmente, de o ambiente da interação, no nosso caso a sala de aula, ser público. Esse resultado vai ao encontro do estudo de Dias (2010), em que a autora fez uma análise contrastiva sobre os atos diretivos pedidos e ordens, entre o português brasileiro (doravante PB) e o espanhol uruguaio (ES-U), e em ambas as culturas o nível convencionalmente indireto prevaleceu. O interessante é que, em Azuma (2014), a predominância nos pedidos dos falantes, brasileiros e japoneses, foi da polidez direta (*bald on record*), em virtude de o ambiente ser de trabalho. Essas informações nos comprovam que o ambiente e, principalmente, a comunidade de prática são determinantes para a escolha da estratégia e das subestratégias.

³⁷ A acepção de Hymes (1972, p. 54) sobre comunidade de fala “ nombra a un grupo de personas que comparten reglas acerca del uso del lenguaje y de su interpretación y, además, reglas para la interpretación de, por lo menos, una variedad lingüística” (BRAVO, 2004, p. 18). Bravo (1998, p. 12-13) reformula o conceito de “comunidade de fala” de Hymes (1972, p. 54) para usar o de “comunidade sociocultural”. O conceito de Bravo inclui as noções de comunidade de língua, identidade de grupo e pertencimento cultural.

Acreditamos que a preferência por essa estratégia se deva ao fato de o falante conseguir diminuir o impacto da imposição do *FTA*, manter e/ou equilibrar a harmonia da relação, servindo para preservar a imagem de ambos os interlocutores, mas, principalmente, a sua própria. Isto é, o professor garante que seu pedido seja atendido e mantém sua imagem social. A segunda estratégia escolhida pelos informantes foi a direta, com 46% de ocorrência. Contudo, ressaltamos que a maioria dos informantes utilizou formas equivalentes ao modo imperativo, dado esse que ratifica o exposto acima.

Tanto a estratégia direta quanto a convencionalmente indireta foram combinadas na maioria das vezes às subestratégias. Considerando os alertas, os resultados nos mostram que os formais foram utilizados com pequenas diferenças entre eles. Contudo, acreditamos que essa diferença não pode ser menosprezada, uma vez que a distância social presente nas 12 situações do questionário é a mesma entre os interlocutores professor e aluno. Nesse sentido, o marcador formal de maior incidência foi realizado por meio das expressões “por favor” e “por gentileza”, com predomínio da primeira, que aparece 89 vezes (vide gráfico 2).

Já os vocativos precedidos por nomes tiveram incidência de 84 vezes, enquanto o vocativo (nome próprio) aparece 78 vezes. Pressupomos que o professor utilizou mais os vocativos, precedidos ou não por nomes, para atenuar o ato de fala, mas principalmente, por querer intensificar a atenuação. Conforme mencionamos, segundo Azuma (2014), em algumas culturas, como a japonesa, por exemplo, chamar o interlocutor pelo nome é uma invasão ao território. Porém, aparentemente na cultura brasileira, os vocativos são interpretados como manifestações de proximidade e também de solidariedade.

Em relação aos tipos de estratégias empregadas pelos informantes, as que mais estão presentes são as estratégias preparatórias, os performativos explícitos e os performativos atenuados. Nas respostas em que aparece a modalidade, os falantes minimizam o impacto do pedido também por meio da forma interrogativa. Os performativos atenuados aparecem sempre com o objetivo de envolver o aluno na aula, para tentar conseguir sua cooperação e evitar problemas tanto para o professor quanto para o aluno. Por exemplo, as estruturas “vamos”, “se fizermos juntos”, tenta envolver o aluno e não ter seu pedido negado, imagem de afiliação, além disso há também a solidariedade solidário, assim, seu comportamento será bem-visto pelos demais indivíduos da comunidade de prática, evitando que o aluno negue seu pedido

(BRAVO, 2005). Essa postura se vale da polidez positiva, que se configura na ação de incluir o ouvinte na atividade conversacional.

As incidências das estratégias preparatórias, referentes à habilidade e disposição do ouvinte, foram significativas, com predomínio das formas poderia (condicional / futuro do pretérito) e pode (presente). O interessante é que se analisadas de maneira superficial, ambas não apresentam diferenças significativas, uma vez que são usadas para realizar o pedido. Sobre esse fator, Dias (2014) explica que em seu estudo esses mecanismos também foram predominantes em ambas as culturas investigadas, e que o uso de verbos modais pode ser atribuído devido ao desejo de equilibrar a interpretação do enunciado e manter a força do pedido. Contudo, considerando o contexto situacional desta pesquisa, acreditamos que há uma diferença significativa em relação ao sentido dos elementos. Enquanto o condicional poderia sugerir a ideia de disponibilidade do ouvinte, também dá uma margem maior para que este negue o pedido e se recuse a executá-lo. Já o presente pode intensificar o pedido e deixa um espaço menor para que o ouvinte não o realize. Na situação 5, em que o professor pede aos alunos ajuda para recolher os trabalhos, a incidência desse elemento atenuador é de 9 vezes, enquanto o poderia foi usado apenas uma vez.

Em todas as situações, também estão presentes numerosos atos de apoio, sendo os mais usados as perguntas, as justificativas e as ameaças. Ressaltamos que as duas últimas normalmente aparecem combinadas, e que a justificativa tem uma frequência maior, sempre relacionada a conteúdo ou avaliação, e seu uso mostra que o professor quer dividir a responsabilidade com o aluno. Já a ameaça adiciona o peso ao pedido do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos na Introdução desta dissertação, em virtude de se tratar de uma situação institucionalizada, a relação entre professor e aluno é assimétrica devido às posições hierárquicas diferentes. (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978]).

A partir dos dados e teorias analisados, os resultados corroboram que os estudos pragmáticos devem sempre considerar, em particular, a comunidade de fala e o contexto da situação, pois as doze situações analisadas apresentam diferenças significativas quanto à distância social (D), ao poder hierárquico (P), sendo este último mais estável, e, por fim, ao grau de imposição do FTA em relação ao uso de estratégias conversacionais empregadas pelo professor. Apesar de a distância social ser superior (+D) em todas as 12 situações, em que o professor assume a hierarquia maior, ao pedir ao aluno que este apague o quadro (situação 9), o professor diminui essa distância (-D). Já ao pedir aos alunos parem de rir e guardem o celular (situação 8), o professor aumenta (+D) o grau de imposição, demarcando, assim, a distância social. Acreditamos que a distância social é um vetor que dificilmente pode ser medido, visto que é muito sensível às mínimas mudanças situacionais, pois o tipo de pedido influencia, e muito, as escolhas das estratégias de polidez e manifestações linguísticas.

A partir dos resultados, os dados nos dão indícios a nossa hipótese inicial de que o professor em sala de aula tende a usar mais o modo imperativo não foi diretamente comprovada, entretanto a maioria dos enunciados analisados refletem que os informantes optam, possivelmente de maneira consciente, por mecanismos mitigadores para atenuar o pedido / ordem. Com a preocupação de manter a imagem positiva na relação (+D), o falante fez uso em maior número, como demonstrado no Quadro 10, da estratégia indireta, com 52%, como forma de equilibrar e minimizar a imposição do pedido e da ordem. Apesar de serem situações diferentes, os dados obtidos vão ao encontro do exposto por Dias (2010), que, ao comparar as estratégias nos pedidos e ordens no português curitibano com o espanhol uruguaio, corroborou a predominância da estratégia indireta nas situações analisadas em ambas as línguas. Todavia, é equivocado generalizar que sempre haverá o predomínio dessa estratégia, uma vez que as particularidades contextuais e características culturais de cada comunidade interferem de maneira significativa na preferência da estratégia. Assim,

dada a possibilidade de o professor interagir com o aluno por meio de uma mensagem mais direta, ele prefere uma forma mais atenuada e “adocicada”, a fim de ser bem aceito e conseguir a cooperação.

Outro fator importante é o uso da ironia como objeto de estudo, por exemplo, para avaliar o comportamento linguístico, uma vez que essa estratégia pode apresentar diferentes perspectivas de acordo com a avaliação pessoal de cada indivíduo em particular.

Com relação ao uso das estratégias de polidez, constatamos que tanto as estratégias de polidez positiva quanto as estratégias de polidez negativa, elencadas por Brown e Levinson (1987 [1978]), foram usadas em alternância pelos professores ao se dirigir ao aluno com um ato diretivo e que o que determina suas escolhas são as particularidades do contexto, da situação específica e do objetivo a ser alcançado.

Acreditamos que este estudo poderá contribuir para a atuação mais eficiente de professores em sala de aula, pois a análise apresentada, como também as entrevistas informais (que não fizeram parte desta dissertação), mostram que o uso das estratégias utilizadas, na maioria das vezes, permanece inconsciente para os usuários.

A partir dos dados obtidos, nesta dissertação, esperamos também que o presente estudo possa ser o ponto de partida para os estudos futuros, que comparem os comportamentos linguísticos atrelados à postura pedagógica e relação interpessoal entre professor e aluno em culturas e línguas diferentes. Por isso, tendo em vista as diferenças culturais nos enunciados de pedidos e ordens tem-se a perspectiva de futuramente realizar um estudo contrastivo entre português tanto o curitibano, como de outras localidades do Brasil e o espanhol de cidades latino-americanas a ser selecionadas no ambiente público de sala de aula e com base no DCT de Blum-Kulka para investigar se as ordens e pedidos são mais diretos nessas línguas e culturas.

REFERÊNCIAS

ALBELDA, Marco. ¿Cómo se reconoce la atenuación? In: ORLETTI, F.; MARIOTTINI, L. (ed.). **(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio**. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010. Disponível em: <<https://edice.asice.se/>> Acesso em 15 abril. 2020.

ALBELDA, Marco, M. & Barros García, M. J. **La cortesía en la comunicación**. Madrid: Arco/ Libros-La Muralla, 2018.

ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. **A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de português como segunda língua para estrangeiros PL2E**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9986@1>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ALVARADO ORTEGA, M. B.; PADILLA-GARCÍA, Xose. La ironía o cómo enmascarar un acto supuestamente amenazante. In: BRIZ, A. Et al. (ed.) **Cortesía y conversación**. De lo escrito a lo oral. Valencia: Universitat de València EDICE, 2008. p. 419-434.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts Harvard: University Press, 1975 [1962].

AZUMA, Satomi Oishi. **As estratégias de atos diretivos no ambiente corporativo na língua portuguesa falada na região de Curitiba e na língua japonesa falada por expatriados**. Dissertação (mestrado em Linguística) - Programa de PósGraduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36147/R%20-%20D%20-%20SATOMI%20OISHI%20AZUMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em 05 abril a 30 abril, 2020.

BERGAMINI, Cecilia Whitaker. **Motivação Nas Organizações**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BERNAL, M. **Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía**. Un estudio de la conversación coloquial española. Tese de doutorado - Universidades de Estocolmo. Estocolmo, 2007. Disponível em: <<http://edice.org/sitio-web/7-descargas/>> Acesso em: 22 de abril. 2020.

BLUM-KULKA, S.; OLSHTAIN, E. **Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)**. Applied Linguistics, v. 5, n.3, p. 196-213, 1984.

BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane; KASPER, Gabriele. Investigating Cross-Cultural pragmatics: an introductory overview. In: BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane; KASPER, Gabriele (ed.). **Cross-Cultural pragmatics: requests and apologies**. Norwood: Ablex, 1989. p. 1-34.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a Doença. O que é COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/sobre-a-doenca>. Acesso em: 04 maio 2020.

BRAVO, D. **¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de face**. *Oralia*, 2, p. 155-184, 1999.

BRAVO, Diana; BRIZ GÓMEZ, Antonio. **Pragmática sociocultural**: análisis del discurso de cortesía en español (ed). 1. ed. Barcelona: Ariel, 2004.

BRAVO, Diana. **Estudios de la (des)cortesía en español**: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2005.

BRAVO, Diana. Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. In: BRAVO, D. et al. (Eds.). **Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español**. Estocolmo / Buenos Aires: Dunken, 2009. p. 31-68.

BRIZ GÓMEZ, Antonio. **El español coloquial en la conversación**. Esbozo de pragmatogramática. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

BRIZ GÓMEZ, Antonio. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. **LEA: Lingüística Española Actual**, Madrid, v. 29, n. 1, p. 5-40, 2007.

BRIZ GÓMEZ, Antonio.; HIDALGO NAVARRO, A. Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante. In: BRIZ, A. et al (eds.): **Cortesía y conversación**: de lo escrito a lo oral. Valencia: Universidad de Valencia, 2008. Programa EDICE, 390-409.

BRIZ GÓMEZ, Antonio. La atenuación como categoría pragmática. In: VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, 2011, Pequim. **Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas**. Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press. 2011. p. 3-21.

BRIZ GÓMEZ. La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? In: ESCAMILLA MORALES, J.; VEGA, G. H. (Eds.). **Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico**. Barranquilla- Estocolmo: CADIS – Programa EDICE, 2012, p. 33-75.

BRIZ GÓMEZ, Antonio et al. A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. **Linha D'Água**, v. 26, n. 2, p. 281-314, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v26i2p281-314>. Acesso em: 07 jan. 2020

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness**: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAZDEN, C.B. **El discurso en el aula**. Barcelona: Ministério de Educación y Ciencia. (1991).

CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José (org). **Tópicos em teoria da relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriadarelevancia.pdf>. Acesso em 13 jan. 2020.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DIAS, Luzia Schalkoski. **Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados**: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevidense. 2010. 207 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24943> Acesso em 05 jan. 2020.

ESCANDELL, María Victoria. Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. **Revista Español de Lingüística**, v. 25, n. 1, p. 31-66, jan. 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41313> Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. **Introducción a la pragmática**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1996.

ERVIN-TRIPP, S. On sociolinguistic rules: alternation and co-occurrence. In: GUMPERZ; HYMES (Eds.), 1972. In: BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FILSTEAD, William. **Qualitative methods**: a needed perspective in evaluation research. In: REICHARD, Charles; COOK, Thomas (ed.). **Quantitative and qualitative methods in evaluation research**. Beverly Hills: Sage, 1979. p. 33-48

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz et al. (org). **Linguística? Que é Isso?**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-44

FITA, Enrique Caturla. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1999, p. 65-135

FLORES, María Eugenia. **Atenuación e intensificación en el macro acto de ironizar en entrevistas orales**. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 37-48, janeiro-junho 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/22341> Acesso em: 05 de maio. 2020

FREGE, Gottlob. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Paulo Alcoforado. São Paulo: EDUSP, 2009.

GODOI, Elena. Las estrategias pragmáticas de atenuación e imposición en algunas variantes de español y portugués. In: **VII CONGRESO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS DEL DISCURSO ALED**. HORIZONTES DE SENTIDO, 1. Bogotá, 2007.

_____. **Estudar e aprender deve ser fácil?** 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/viewcat.php?cid=38&min=130&orderby=ratingD&show=10. Acesso em: 12 jul. 2019.

GODOI, E.; MAZUROSKI JR., A.; BENFATTI, M. N. Pragmática e comunicação nas organizações: para além da teoria da polidez. In: FRANÇA, A. S. (Org.). **Comunicação empresarial**. São Paulo: Editora Atlas, 2014. p. 3-23.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. Nova Iorque: Pantheon Books, 1967.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and semantics 3**: speech acts. Nova Iorque: Academic Press, p. 41-58, 1975.

GRICE, H. P. Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. (ed.). **Fundamentos metodológicos da linguística**: problemas, críticas, perspectivas da linguística. Tradução: João Wanderlei Geraldi. São Paulo: UNICAMP, 5, p. 81-103, 1982 [1975].

HUERTAS, Juan-Antonio. **Motivación**: Querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

KÁDÁR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KAUL DE MARLANGEON, S. Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. In: BRAVO, D. (Ed.). **Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos**. Buenos Aires: Dunken, 2005. p. 299-318.

_____. Enquadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. In: ESCAMILLA MORALES, J.; VEGA, G. H. (Eds.). **Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico**. Barranquilla-Estocolmo: CADIS – Programa EDICE, 2012, p. 76-106.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D.; BRIZ GÓMEZ, A. (Eds.). **Pragmática sociocultural**: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel, 2004, p. 39-54.

_____. **Os atos de linguagem no discurso** – teoria e funcionamento. Tradução de Fernando de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

KOCH, Ingedore Grönnfeldt Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. 1ª ed. Tradução de Luís Carlos Borges Aníbal Mari. São Paulo: 2007.

LARRAÍN, Puga Juana. **La atenuación en el castellano de Chile**: Un enfoque pragmlingüístico. Valencia: Tirant Lo Blanch-Universitat de València (1997). Disponible em: <<https://edice.asice.se/?wpdmpo=puga-larrain-1997>> Acesso em 15 abril. 2020.

LORENZO-DUS, N.; BOU-FRANCH, P. Gender and politeness: Spanish and British undergraduates' perceptions of appropriate requests. In: SANTAEMILIA, J. (ed.). *Género, lenguaje y traducción*. Valencia: Universalidad de Valencia, p. 187-199, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírío Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (Org). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas.Vol.7., 2005.

MUÑOZ ARRUDA, M. P. **A petição no processo judicial cível: pedido ou exigência?** Uma discussão a partir da teoria da cortesia de Brown e Levinson. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080//dspace/handle/1884/26059>>. Acesso em fev. 2020.

_____. Formas de atenuação em sala de aula. In: GODOY, Elena; BRUNET, Crisbelli Domingos; ARRUDA, Mariana Paula Muñoz (org). **Coletânea do I Workshop Internacional de Pragmática**. Curitiba: Universo Acadêmico, 2014. p. 113-126.

MUÑOZ ARRUDA, M. P.; GODOI, E. **La demanda en el proceso judicial civil: ¿petición o exigencia?** Un análisis contrastivo español-portugués en textos escritos. In: ESCAMILLA MORALES, J.; VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: CADIS – Programa EDICE, 2012, p. 344-368. Acesso em março e abril. 2020.

MUÑOZ ARRUDA, M. P. **Atividades de imagem no discurso jurídico**: Uma análise contrastiva português-espanhol em petições iniciais cíveis. Tese (doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34885/R%20-%20T%20-%20MARIANA%20PAULA%20MUOZ%20ARRUDA.pdf?sequence=1>> acesso em 15 março a maio 2020.

NOBLIA, María Valentina. **La ironía en las chats. Una forma de preservar las imágenes y administrar los conflictos en las conversaciones mediadas por computadoras**. In: **Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español** (ed). 1. ed. Barcelona: Ariel, 2004. p. 377-378

REITER, Rosina Márquez; PLACENCIA, María Elena. 2005. **Spanish Pragmatics**. Houndmills, Hampshire e Nova Iorque: Palgrave Macmillan, (2005).

REYES, Graciela. **Como escribir bien en español**. 4ª ed. Madrid: Arco Libros, 2003.

_____. **El abecé de la pragmática**. Madri: Arco Libros, 2007.

SANTOS, S. L. dos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. 2009. 317f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em

Letras, Curitiba, 2009. Disponível em:
<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23417>> Acesso em: 5 março 2020.

_____. Contexto e contextualização: quando o significado acontece. In.: **Ciclo de Estudos em Linguagem** - CIEL (7., 2013, Ponta Grossa, PR). Anais... Ponta Grossa: UEPG, 2013. p. 700-709. Disponível em:
< <http://sites.uepg.br/ciel/2013/files/ANAIS.pdf>>. Acesso em: 15 fevereiro. 2020.

SEARLE, J. R. **Actos de habla**. Madrid: Cátedra, 1980 [1969].

SILVA, Luiz. Antônio da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino. (org). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas. Vol. 7, 2006.

_____. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, Dino. (org). **Estudos de língua falada**: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas. Vol. 3, 1998. p. 109-130.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **As ironias como menções**. Tradução: Zenir Campos Reis com colaboração de Marília Borges Costa. Língua e Literatura, v. 15, n. 18, p. 81-97, 1990.
Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/>> Acesso em: 15 abril 2020.

_____. **Relevance**: communication & cognition. Oxford: Blackwell, 1986.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1979.

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, _____
(nacionalidade)_____,(profissão)_____
(idade) _____ anos, autorizo a participar do “A Atenuação como estratégia pragmática de negociação entre professor e aluno nos pedidos e ordens no ambiente de sala de aula”, coordenado pela mestrandia em Letras – Linguística, Suzi Ferraz da Silva, do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná-UFPR. Tenho ciência da garantia de integridade ética e física da pesquisa escrita e que os seus resultados serão divulgados sem menção a nomes.

Curitiba, _____ de maio de 2019/2020.

Assinatura

QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

- Para participar desta pesquisa, você deve ser professor da educação básica em Curitiba e estar atuando como docente nas séries entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

DADOS DO PARTICIPANTE

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: () 25 – 35 anos () 35 – 50 () Mais de 50 anos

Indique o(s) ano(s) para o(s) qual(is) você ministra aulas:

Indique a disciplina que você ministra aulas:

Instruções para preenchimento dos questionários:

- Por favor, **antes de escrever suas respostas, leia com atenção a descrição das situações de sala de aula apresentadas e se imagine participando.**
- Não importa o tamanho de sua resposta, o importante é que você responda da forma mais natural possível, ou seja, como se estivesse **vivendo a situação na vida real**. Utilize as respostas que usa ou usaria na situação dada. Não tenha medo de usar “palavras feias” ou “incorretas”!_
- **IMPORTANTE:** Procure imaginar as expressões e emoções que usaria na **oralidade** (*tipo, aii, uii*, etc) e as coloque em suas respostas escritas. Tente expressar essas sensações em sua resposta escrita com sinais de exclamação, pausas, hesitações, repetições, etc., de forma que seja o mais próximo possível da fala natural.

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

Cenário: Na sala de aula

Situação: Você está dando aula, explicando o conteúdo que está atrasado porque este mês houve muitos feriados e você “perdeu” duas aulas. A turma tem prova na próxima semana sobre esses conteúdos, então, você precisa terminá-los para que possam ser cobrados na avaliação. Dois alunos estão, animadamente, conversando no momento da explicação há algum tempo.

Você diz:

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e usando o quadro para explicar. Você precisa apagar o quadro e percebe que o apagador não está na sala. Você quer que um aluno busque o apagador na coordenação.

Você diz:

Situação: Você está dando aula, e sua aula já começou há 15 minutos. Você percebe que um dos alunos está, distraído, “aéreo”, olhando para a janela e com a apostila de outra disciplina em cima da carteira.

Você diz:

Situação: Você está lendo um conteúdo da sua disciplina e pergunta aos alunos se alguém pode continuar a leitura do texto. Nenhum aluno se manifesta nem mostra interesse para continuar a leitura.

Você diz:

Situação: Você está no início da sua aula e precisa de ajuda para recolher os trabalhos escritos que foram passados à turma há duas semanas. Você quer que um aluno te ajude a recolher os trabalhos dos colegas.

Você diz:

Situação: Você está dando aula e comenta com a turma que irá fazer as correções das tarefas propostas para casa. Inicia retomando, brevemente, o conteúdo abordado e começa com a leitura do enunciado e a resposta da primeira questão. Você quer que um aluno leia sua resposta.

Você diz:

Situação: Você preparou sua aula de hoje para que seja dada no laboratório de informática, porque você quer que os alunos acessem alguns sites que tratam do assunto que você irá trabalhar. Você tem um aluno que está com a perna engessada e que precisa de ajuda para se locomover e, principalmente, para levar seus materiais. Você quer que um aluno da turma ajude o colega com a perna quebrada a se deslocar até o laboratório.

Você diz:

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e percebe que dois alunos estão usando celular em sala e trocando, entusiasmados e rindo, mensagens via *WhatsApp*.

Você diz:

Situação: Você está terminando sua aula e percebe que não dará tempo de apagar o quadro que você usou para explicar o conteúdo aos alunos. Você precisa deixar o quadro limpo para o próximo professor e, para isso, quer a ajuda de um aluno.

Você diz:

Situação: Você passa uma atividade para que os alunos façam em sala, e um aluno se recusa a fazer. Você acha estranha a atitude do aluno.

Você diz:

Situação: Sua aula está no início e você retoma, brevemente, seu conteúdo com os alunos. Para que os alunos assimilem o conteúdo da sua disciplina, você passa alguns exercícios da apostila para os alunos. Enquanto você aguarda e auxilia a turma nas atividades, dois alunos estão conversando alegremente e dando risada.


Você diz:

Situação: Você está explicando seu conteúdo e circulando pela sala. De repente, você percebe que um aluno está fazendo tarefa de outra disciplina na sua aula.

Você diz:

APÊNDICE 2 – AMOSTRA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

FIGURA 2-1 – PÁGINA INICIAL DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA


UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, [REDACTED]
(nacionalidade) brasileira, (profissão) professora
(idade) 50 anos, autorizo a participar do "A Atenuação como estratégia pragmática de negociação entre professor e aluno nos pedidos e ordens no ambiente de sala de aula", coordenado pela mestranda em Letras – Linguística, Suzi Ferraz da Silva, do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná-UFPR. Tenho ciência da garantia de integridade ética e física da pesquisa escrita e que os seus resultados serão divulgados sem menção a nomes.

Curitiba, 17 de março de 2020.

[REDACTED]

Assinatura

QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

- Para participar desta pesquisa, você deve ser professor da educação básica em Curitiba e estar atuando como docente nas séries entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

FIGURA 2-2 – SEGUNDA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

DADOS DO PARTICIPANTE			
Sexo:	() Masculino	(X) Feminino	
Idade:	() 25 – 35 anos	(X) 35 – 50	() Mais de 50 anos
Indique ao(s) anos para os quais você ministra aulas: <u>7.º ano e 8.º ano -</u> <u>Ensino Fundamental - Anos Finais</u>			
Indique a disciplina a qual você ministra aulas: <u>Língua Portuguesa</u>			

Instruções para preenchimento dos questionários:

- Por favor, antes de escrever suas respostas, leia com atenção a descrição das situações de sala de aula apresentadas e se imagine participando.
- Não importa o tamanho de sua resposta, o importante é que você responda da forma mais natural possível, ou seja, como se estivesse vivendo a situação na vida real. Utilize as respostas que usa ou usaria na situação dada. Não tenha medo de usar "palavras feias" ou "incorretas"!
- **IMPORTANTE:** Procure imaginar as expressões e emoções que usaria na oralidade (tipo, aii, uii, etc) e as coloque em suas respostas escritas. Tente expressar essas sensações em sua resposta escrita com sinais de exclamação, pausas, hesitações, repetições, etc., de forma que esta seja o mais próximo possível da fala natural.

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

FIGURA 2-3 – TERCEIRA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Cenário: Na sala de aula

Situação: Você está dando aula, explicando o conteúdo que está atrasado porque este mês houve muitos feriados e você "perdeu" duas aulas. A turma tem prova na próxima semana sobre esses conteúdos, então, você precisa terminá-los para que possam ser cobrados na avaliação. Dois alunos estão, animadamente, conversando no momento da explicação a algum tempo.

Você diz:

Os dois que estão conversando podem parar.
É conteúdo de avaliação e é importante para
a base que o 8º é para o EM.

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e usando o quadro para explicar. Você precisa apagar o quadro e percebe que o apagador não está na sala. Você quer que um aluno busque o apagador na coordenação.

Você diz:

Por favor, quem poderia ir buscar para
mim um apagador na Coordenação?

FIGURA 2-4 – QUARTA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Situação: Você está dando aula e sua aula já começou há 15 minutos. Você percebe que um dos alunos está, distraído "aéreo", olhando para a janela e com a apostila de outra disciplina em cima da carteira.

Você diz:

Prestando atenção aqui! A matéria é língua Portuguesa, não outra!

Situação: Você está lendo um conteúdo da sua disciplina e pergunta aos alunos se alguém pode continuar a leitura do texto. Nenhum aluno se manifesta ou mostra interesse para continuar a leitura.

Você diz:

1º Vou ler o texto para um de vocês continuarem a ler.

2º Não briguem para ler, um de cada vez, por favor.

3º Vou sortear quem continua, então.

Situação: Você está no início da sua aula e precisa de ajuda para recolher os trabalhos escritos que foram passados à turma há duas semanas. Você quer que um aluno te ajude a recolher os trabalhos dos colegas.

Você diz:

Por favor, um de cada fila pode ajudar a recolher e colocar aqui em cima da minha mesa?

FIGURA 2-5 – QUINTA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Situação: Você está dando aula e comenta com a turma que irá fazer as correções das tarefas propostas para casa. Inicia retomando, brevemente, o conteúdo abordado e começa com a leitura do enunciado e a resposta da primeira questão. Você quer que um aluno leia sua resposta.

Você diz:

Fulano, você lê a resposta com calma e tranquilidade para que todos possam escutar e entender melhor.

Situação: Você preparou sua aula de hoje para que seja dada no laboratório de informática, porque você quer que os alunos acessem alguns sites que tratam do assunto que você irá trabalhar. Você tem um aluno que está com a perna engessada e que precisa de ajuda para se locomover e, principalmente, para levar seus materiais. Você quer que um aluno da turma ajude o colega com a perna quebrada a se deslocar até o laboratório.

Você diz:

Por favor, alguém pode chamar um monitor para ajudar a/o colega?

FIGURA 2-6 – SEXTA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Situação: Você está explicando o conteúdo da sua disciplina e percebe que dois alunos estão usando celular em sala e trocando, entusiasmados e rindo, mensagens via *WhatsApp*.

Você diz:

Guardando o celular, agora. Aqui, em primeiro lugar, vocês vêm para estudar.

Situação: Você está terminando sua aula e percebe que não dará tempo de apagar o quadro que você usou para explicar o conteúdo aos alunos. Você precisa deixar o quadro limpo para o próximo professor e para isso quer a ajuda de um aluno.

Você diz:

Alguém pode apagar o quadro para mim?

FIGURA 2-7 – SÉTIMA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Situação: Você passa uma atividade para que os alunos façam em sala e um aluno se recusa a fazer. Você acha estranha a atitude do aluno.

Você diz:

Esta atividade é importante! Você vai entrar na sala e fazer, não há opção.

Situação: Sua aula está no início e você retoma, brevemente, seu conteúdo com os alunos. Para que os alunos assimilem o conteúdo da sua disciplina, você passa alguns exercícios da apostila para os alunos. Enquanto você aguarda e auxilia a turma nas atividades dois alunos estão conversando alegremente e dando risada.

Você diz:

Vamos nos acalmar, nos silenciar, buscar nossa atenção!

Se continuar...

Agora, chega! Prestando atenção aqui.

FIGURA 2-8 – OITAVA PÁGINA DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Situação: Você está explicando seu conteúdo e circulando pela sala. De repente, você percebe e que um aluno está fazendo tarefa de outra disciplina na sua aula.

Você diz:

Eu vou lá para, eu vou recolher o material e entregar para a professora da matéria.